



FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

Departamento Interfacultativo de
Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

Representaciones de la Justicia Social en
Profesores y Estudiantes de Educación Secundaria

Vanesa Sainz López

Directores:

Liliana Jacott

Antonio Maldonado

Madrid, 2017

Representaciones de la Justicia Social en Profesores y Estudiantes de Educación Secundaria

Vanesa Sainz López

Tesis doctoral financiada por el Programa de Formación al Profesorado
Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU12/01510)
y vinculada al proyecto del plan nacional I+D+I (EDU2011-29114)

Directores de Tesis: Liliana Jacott y Antonio Maldonado

Diseño y Edición de portada: Toni Fernández-González



AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar este trabajo, reconociendo con un enorme agradecimiento a todas las personas e instituciones que de alguna u otra forma han apoyado, colaborado o participado en este largo proceso de la tesis doctoral.

Quería empezar mencionando al Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte, que a través de sus programas de Formación al Profesorado Universitario me concedieron en la convocatoria del año 2012 una ayuda de formación (FPU12/01510) que me ha permitido formalizar un contrato predoctoral con la Universidad Autónoma de Madrid, aportándome la financiación necesaria para poder realizar mi formación docente e investigadora durante estos últimos cuatro años.

Por ello, agradezco también a la Universidad Autónoma de Madrid, por haberme acogido durante este tiempo, ofreciéndome todos sus servicios, recursos, instalaciones y cursos de formación que me han permitido desarrollar la tesis doctoral y mi formación como docente. Destaco especialmente a la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, que he sentido como mi casa durante estos últimos cuatro años. Agradezco también de forma muy especial la cálida acogida que me han ofrecido mis compañeras y compañeros del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación al que pertenezco.

Quiero agradecer también el acogimiento de todos los miembros de mi grupo de investigación, GICE (Cambio Educativo para la Justicia Social), pues su ayuda también ha sido muy importante durante estos años. Además, como miembro de este grupo, he podido participar en importantes proyectos competitivos de investigación científica, destacando el proyecto del plan nacional I+D+i EDU2011-29114 en el que se inscribe esta tesis.

Me gustaría destacar especialmente el apoyo y la complicidad que he compartido con mis compañeras y compañeros de la línea de investigación de Ciudadanía, Desarrollo Humano y Justicia Social a la que pertenezco: Liliana, Antonio, Almudena, Tatiana, Everardo, Santi, Vanesa Seguro y Toni. Junto a ellos he profundizado en el apasionante tema de las Representaciones de Justicia Social de Estudiantes y Profesores. Me han acompañado desde cerca en este proceso y hemos podido compartir experiencias y viajes, participando en importantes congresos de investigación, nacionales e internacionales, permitiéndonos de este modo compartir nuestras investigaciones con la comunidad científica. Gracias, porque sin vosotros este camino tampoco hubiera sido igual.

Me gustaría dar un agradecimiento muy especial a mis directores de tesis, Liliana Jacott y Antonio Maldonado, pues por supuesto, sin su apoyo, esfuerzo y dedicación nada de esto hubiera sido posible. Desde el primer momento en el que me acogieron, me han ofrecido toda su ayuda y acompañamiento constante, guiando mi proceso formativo tanto en la docencia como en la labor de la investigación de estos intensos cuatro últimos años. Su apoyo me ha permitido crecer tanto como persona como profesionalmente. Juntos hemos podido compartir y profundizar en el apasionante tema de la Justicia Social, a través de interesantes debates y del intercambio de experiencias y conocimientos. Además, también me han acompañado en mi formación docente ofreciéndome toda su ayuda y transmitiéndome su pasión por la enseñanza.

Quiero ofrecer también de manera muy especial un agradecimiento a Edgardo Etchezahar por todo su apoyo y la ayuda que me ha ofrecido, pues para mí, ha representado una guía muy importante en el análisis de los datos.

Otro agradecimiento también muy especial a mi compañero y amigo Toni, por su ayuda en el diseño y edición de la portada de la tesis.

Retomando los reconocimientos institucionales, quiero agradecer a la London Metropolitan University por haberme permitido desarrollar una estancia predoctoral de tres meses de duración durante el año 2014. Muy especialmente al Profesor Peter Cunningham por aceptarme, guiarme y apoyarme durante ese tiempo. Así como a todo su equipo, por el acogimiento tan cálido que me dieron. También estoy muy agradecida de los amigos que conocí allí fuera de la Universidad, Paco, Alberto y Esther, pues fueron un gran apoyo para mí durante esos meses.

Del mismo modo agradezco a la Universidad de Ottawa por permitirme realizar otra estancia predoctoral de tres meses en el año 2015 bajo la prestigiosa supervisión del Profesor Joel Westheimer al que también estoy muy agradecida por toda su ayuda y dedicación. Así, como a todos los miembros implicados en el *Inequality Project*, en el que me ofrecieron la oportunidad de participar y colaborar. Especialmente quiero agradecer a Agata Soroko por su cálido acogimiento y los momentos tan especiales que pasamos juntas, representando un gran apoyo para mí durante ese periodo. Así, también agradezco a Ángela Irvinne por acogerme en su casa y por toda su implicación y cariño durante esos meses.

Agradezco también la colaboración y disposición de todos los Institutos de Educación Secundaria que han participado en el estudio (IES José Hierro, IES San Isidro, IES Galileo Galilei, IES Emperatriz de Austria, IES Mariano Quintanilla, IES Santo Tomás de Aquino, IES Vega del Pirón, IES Ramiro II, IES Salvador Serrano, IES Francisco de los Ríos, IES El Tablero, IES San Juan

de la Cruz, IES Mario López, IES Miguel Crespo, IES Jaranda, IES Norba Caesarina, IES Cristo del Rosario, IES Zalla, IES Bidebieta y IES Orixe), por abrirnos las puertas de sus centros para recoger los datos que hemos utilizado en esta tesis. Especialmente a sus estudiantes, profesoras y profesores, que han colaborado y dedicado su tiempo para contribuir a esta investigación. Agradezco también a las y los estudiantes del Master de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid por haber participado en esta investigación.

También quiero agradecerle a mis compañeros de batalla, que como yo han estado realizando su tesis doctoral durante estos años, pues aunque no he pasado mucho tiempo con ellos en el despacho, he sentido ese apoyo y empatía de compartir este proceso: Haylen, Nina, Jesús, Cyntia, Gabi, Miguel, Ramón, Irene, Laura, Rocío, Lucía y Joaquín, entre otros.

Agradezco también a mis amigas y amigos de fuera de la Universidad, que han estado apoyándome, y me han ofrecido momentos de ocio y distracción durante estos años. Han sido muy importantes para mí al permitirme en algunos momentos recuperar un poco la mente, e impulsarla para seguir trabajando con más fuerza. Por un lado, a mis amigas del Instituto, Noemi, Cristina, Tamara y Ana, por ofrecerme esas quedadas mensuales, que me han permitido desconectar, divertirme, y seguir manteniendo el contacto con ellas. También quería agradecer a mis amigas Lydia, Bárbara, Laura, Silvia, Sandra y Nuria, por ofrecerme muchos buenos momentos, por escucharme cuando lo he necesitado y por las semanas de vacaciones que hemos compartido durante los veranos. Gracias también a mis compañeras y amigas de la carrera de psicología, Laura, Isabel, Noelia y Blanca, pues junto a ellas he realizado muchos trabajos y adquirido conocimientos que han sido muy valiosos para la realización de esta tesis. Además, durante estos años también me han escuchado y entendido en mi proceso, aportándome importantes recomendaciones, como buenas profesionales en el campo de la psicología que son. También quiero agradecer a mis amigos de toda la vida, Sara, Rubén y Vero, con los que sigo compartiendo muy buenos momentos. Me gustaría destacar también a mi amigo Darío, por su paciencia para escucharme y entenderme en los momentos más difíciles.

Quiero ofrecer un agradecimiento muy especial a Sergio, que me ha acompañado durante una parte bastante larga e importante de la tesis doctoral. Por su enorme comprensión y adaptabilidad a mis periodos de ausencia y a mi falta de tiempo durante la realización de la tesis. Gracias por tu paciencia, cariño, escucha, y por toda la ayuda que me has dado durante estos años.

Y por último, quiero agradecer y dedicar esta tesis doctoral a mis padres, Manuel y Pilar, pues son la razón principal de mi existencia y sin duda, sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
INTRODUCTION.....	9
CAPÍTULO 1: JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN.....	15
1.1. Teorías y Modelos de Justicia Social.....	17
1.1.1. Justicia Social como Redistribución.....	24
1.1.2. Justicia Social como Reconocimiento.....	34
1.1.3. Justicia Social como Representación.....	44
1.1.4. El <i>Qué</i> , el <i>Quién</i> y el <i>Cómo</i> de la Justicia Social.....	52
1.1.5. Justicia Social y la creencia en el mundo justo.....	55
1.2. Justicia Social en Educación.....	59
1.2.1. Justicia Social como Redistribución en Educación.....	67
1.2.2. Justicia Social como Reconocimiento en Educación.....	73
1.2.3. Justicia Social como Representación en Educación.....	77
1.2.4. Justicia Social y Desarrollo de las Capacidades en Educación.....	82
1.2.5. Justicia Social y Calidad educativa.....	89
1.2.6. Justicia Social y Educación Inclusiva.....	90
1.2.7. Justicia Social desde la pedagogía crítica en Educación.....	93
1.2.8. Formación de profesorado en Justicia Social.....	96
1.3. Hacia un nuevo modelo de Justicia Social en Educación.....	106
1.3.1. Las coordenadas de la Justicia Social. Los puntos de partida.....	107
1.3.2. Los medios para la consecución de la Justicia Social (las tres Rs).....	110
1.3.3. Los fines de la Justicia Social: ¿Justicia Social para qué?.....	112
1.3.4. Un planteamiento de la Justicia Social de abajo hacia arriba.....	118
CAPÍTULO 2: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE JS EN EDUCACIÓN.....	119
2.1. Representaciones Sociales y Justicia Social.....	123
2.2. Desarrollo de escalas e instrumentos para evaluar la Justicia Social.....	129
2.3. Estudios empíricos de Justicia Social con estudiantes.....	136
2.3.1. Estudios con estudiantes de Educación Media o Secundaria.....	137
2.3.2. Estudios con estudiantes Universitarios.....	139
2.4. Estudios empíricos de Justicia Social con profesores.....	146

2.4.1. Estudios con profesores en formación.....	147
2.4.2. Estudios con profesores en ejercicio.....	157
CAPÍTULO 3: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	161
3.1. Objetivos.....	165
3.2. Hipótesis.....	165
CAPÍTULO 4: CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO.....	167
4.1. Tipos de cuestionarios.....	171
4.2. Diseño del instrumento.....	174
4.2.1. Reuniones de expertos.....	175
4.2.2. Diseño de los dilemas y sus alternativas.....	177
4.2.2.1. Descripción de los dilemas.....	178
4.2.2.2. Descripción de las alternativas.....	182
4.2.3. Aspectos formales del cuestionario.....	185
4.2.4. Instrucciones del cuestionario.....	186
4.3. Validación del instrumento.....	189
4.3.1. Validación de expertos.....	190
4.3.1.1. Validez de jueces.....	192
4.3.2. Estudio piloto.....	196
4.3.3. Estudio de la Fiabilidad.....	199
4.4. Análisis del contenido de los dilemas.....	201
4.4.1. Dilemas de Redistribución.....	202
4.4.1.1. Dilema 2: Alumnos con necesidades.....	202
4.4.1.2. Dilema 5: Dificultades aprendizaje.....	204
4.4.1.3. Dilema 8: Países pobres.....	205
4.4.1.4. Dilema 11: Campañas prevención.....	207
4.4.1.5. Dilema 13: Discapacidad laboral.....	208
4.4.1.6. Dilema 16: ayudas países pobres.....	209
4.4.1.7. Dilema 19: Becas escolares.....	210
4.4.1.8. Dilema 24: Excursión.....	211
4.4.1.9. Dilema 27: Trabajo infantil.....	212
4.4.1.10. Dilema 29: Impuestos.....	213
4.4.2. Dilemas de Reconocimiento.....	214
4.4.2.1. Dilema 1: Idioma.....	214

4.4.2.2. Dilema 3: Acceso TICS.....	215
4.4.2.3. Dilema 7: Mujeres.....	216
4.4.2.4. Dilema 10: Acoso escolar.....	217
4.4.2.5. Dilema 15: Religión/Hiyab.....	219
4.4.2.6. Dilema 18: Identidad cultural.....	220
4.4.2.7. Dilema 21: Familia.....	221
4.4.2.8. Dilema 23: Hijos parejas homosexuales.....	222
4.4.2.9. Dilema 26: Matrimonio homosexual.....	224
4.4.2.10. Dilema 28: Censura internet.....	225
4.4.3. Dilemas de Representación.....	226
4.4.3.1. Dilema 4: Elección delegado.....	226
4.4.3.2. Dilema 6: Comisión escolar.....	227
4.4.3.3. Dilema 9: Voto elecciones generales.....	228
4.4.3.4. Dilema 12: Políticos.....	229
4.4.3.5. Dilema 14: Alumnos escasa participación.....	231
4.4.3.6. Dilema 17: Consultas ciudadanas.....	232
4.4.3.7. Dilema 20: Gobierno democrático.....	233
4.4.3.8. Dilema 22: Lenguas cooficiales.....	234
4.4.3.9. Dilema 25: Jóvenes política.....	235
4.4.3.10. Dilema 30: Justicia Universal.....	237
4.4.4. Dilemas de Justicia Social en Educación.....	238
4.4.4.1. Dilema 31: Actividades extraescolares.....	238
4.4.4.2. Dilema 32: Obligatoriedad enseñanza.....	240
4.4.4.3. Dilema 33: Comprensividad/diversificación.....	241
4.4.4.4. Dilema 34: Financiación centros educativos.....	243
4.4.4.5. Dilema 35: Educación segregada por género.....	245
4.4.4.6. Dilema 36: Adaptaciones curriculares.....	247
4.4.4.7. Dilema 37: Material escolar.....	249
4.4.4.8. Dilema 38: Bachillerato excelencia.....	250
4.4.4.9. Dilema 39: Abuso pareja.....	252

CAPÍTULO 5: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN, TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTO255

5.1. Diseños de investigación.....	257
5.2. Técnicas e instrumentos.....	258
5.3. Procedimiento.....	258

5.3.1. Aplicación del cuestionario.....	258
5.3.2. Procedimiento de análisis.....	261
5.3.3. Tratamiento de datos perdidos.....	263
5.3.4. Devolución de información.....	269
CAPÍTULO 6: ESTUDIO 1- REPRESENTACIONES DE JUSTICIA SOCIAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	271
6.1. Participantes.....	273
6.2. Análisis de las Escalas de Justicia Social.....	290
6.2.1. Escala global de Justicia Social.....	290
6.2.1.1. Puntuaciones centesimales.....	291
6.2.1.2. Puntuaciones normalizadas	296
6.2.2. Subescalas de JS: Redistribución, Reconocimiento, Representación.....	299
6.3. Análisis de los dilemas.....	314
6.3.1. Estadísticos descriptivos de los dilemas.....	314
6.3.2. Índices de dificultad de los dilemas.....	318
6.3.3. Correlaciones entre dilemas y Escalas de Justicia Social.....	321
6.3.4. Análisis individual de los dilemas.....	324
6.3.4.1. Análisis de los dilemas de la Subescala de Redistribución.....	325
6.3.4.2. Análisis de los dilemas de la Subescala de Reconocimiento.....	338
6.3.4.3. Análisis de los dilemas de la Subescala de Representación.....	352
6.3.5. Valoración de los resultados de los Dilemas.....	364
6.4. Síntesis de Resultados Estudio 1.....	369
CAPÍTULO 7: ESTUDIO 2- REPRESENTACIONES DE JS EN PROFESORES.....	371
7.1. Participantes.....	373
7.2. Análisis de las Escalas de JS.....	376
7.2.1. Escala Global de JS.....	376
7.2.1.1. Puntuaciones centesimales.....	377
7.2.1.2. Puntuaciones normalizadas	382
7.2.1.3. Profesores en formación Vs Profesores en ejercicio.....	385
7.2.2. Subescalas de JS: Redistribución, Reconocimiento, Representación.....	387
7.2.2.1. Profesores en formación Vs Profesores en ejercicio.....	406
7.2.3. Escala de Justicia Social en Educación.....	414
7.2.3.1. Profesores en formación Vs Profesores en ejercicio.....	420

7.3. Análisis de los dilemas.....	423
7.3.1. Estadísticos descriptivos de los dilemas.....	423
7.3.2. Índices de dificultad de los dilemas.....	428
7.3.3. Correlaciones entre dilemas y Escalas de Justicia Social.....	431
7.3.4. Análisis individual de los dilemas.....	434
7.3.4.1. Análisis de los dilemas de la Escala de Justicia Social en Educación.....	435
7.3.5. Valoración de los resultados de los Dilemas.....	448
7.4. Síntesis de Resultados Estudio 2.....	449
 CAPÍTULO 8: COMPARACIÓN ESTUDIO 1 Y ESTUDIO 2 - DIFERENCIAS EN LAS REPRESENTACIONES DE JS DE ESTUDIANTES Y PROFESORES.....	455
8.1. Participantes.....	457
8.2. Análisis de las Escalas de Justicia Social.....	458
8.2.1. Escala Global de Justicia Social.....	459
8.2.2. Subescalas de JS: Redistribución, Reconocimiento, Representación.....	463
8.3. Síntesis de Resultados Comparación Estudio 1 y Estudio 2.....	473
 CAPÍTULO 9A: CONCLUSIONES.....	477
9.1. (A) Resultados y Discusión.....	479
9.2. (A) Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	491
 CHAPTER 9B: CONCLUSIONS.....	497
9.1. (B) Results y Discussion.....	499
9.2. (B) limitations and future lines of research.....	509
 REFERENCIAS.....	513
 ANEXOS.....	547
Anexo 1. Cuestionario sobre Justicia Social para estudiantes de Ed. Secundaria.....	549
Anexo 2. Cuestionario sobre Justicia Social para profesores	555
Anexo 3. Cuestionario sobre Justicia Social en inglés.....	565
Anexo 4. Modelo de carta para contactar con los centros de Ed. Secundaria.....	571
Anexo 5. Carta de consentimiento informado para padres.....	573
Anexo 6. Documentos de devolución de información para centros de Ed. Secundaria....	575

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Lista de Capacidades Centrales Básicas (Nussbaum, 2000).....	30
Tabla 1 (cont.): Lista de Capacidades Centrales Básicas (Nussbaum, 2000).....	31
Tabla 2: Lista de capacidades en Educación (Walker, 2006, 2008).....	85
Tabla 2 (cont.): Lista de capacidades en Educación (Walker, 2006, 2008).....	86
Tabla 3: Escalas e instrumentos relacionados con la Justicia Social.....	135
Tabla 4: Características de los tres tipos de cuestionario sobre Justicia Social.....	172
Tabla 5: Distribución de los 30 primeros dilemas por dimensión y contenido focal.....	181
Tabla 6: Distribución de los 9 dilemas añadidos por dimensión y contenido focal.....	182
Tabla 7: Distribución de las alternativas de los 30 dilemas por grado de JS.....	184
Tabla 8: Distribución de las alternativas en los 9 dilemas añadidos por grado de JS.....	185
Tabla 9: Puntuaciones Absolutas y Relativas de los dilemas del Estudio 1.....	193
Tabla 9 (cont.): Puntuaciones Absolutas y Relativas de los dilemas del Estudio 1.....	194
Tabla 9 (cont. 2): Puntuaciones Absolutas y Relativas de los dilemas del Estudio 1.....	195
Tabla 10: Puntuaciones Absolutas y Relativas de los dilemas añadidos en el Estudio 2.....	196
Tabla 11: Distribución de los datos perdidos de la muestra por categoría de análisis.....	266
Tabla 12: Distribución de los datos perdidos por dilema y categoría de análisis.....	267
Tabla 12 (cont.): Distribución de los datos perdidos por dilema y categoría de análisis.....	268
Tabla 13: Distribución de los IES y estudiantes de Ed. Secundaria por C. Autónoma.....	275
Tabla 14: Clasificación de los IES por Comunidad Autónoma y hábitat (rural/urbano).....	275
Tabla 15: Distribución de la muestra de estudiantes por curso académico y edad.....	276
Tabla 16: Distribución de estudiantes de Ed. Secundaria por curso y por centro.....	277
Tabla 17: Participantes de origen migrante por área geográfica y país de origen.....	288
Tabla 18: Distribución de la muestra de estudiantes de Ed. Secundaria por género.....	289
Tabla 19: Tiempo medio empleado en responder al cuestionario por curso académico.....	290
Tabla 20: Estadísticos descriptivos por género y curso en puntuaciones centesimales.....	291
Tabla 21: Diferencias en curso, género y su interacción en Escala Global de JS (Estudio 1).....	293
Tabla 22: Comparaciones por pares respecto al género.....	294
Tabla 23: Comparaciones por pares respecto al curso.....	294
Tabla 24: Comparaciones por pares por género aislando el curso.....	295
Tabla 25: Comparaciones por pares de curso aislando variable género.....	295
Tabla 26: Estadísticos descriptivos en puntuaciones Z en Escala Global de JS (Estudio 1).....	297
Tabla 27: Resultados ANOVA (Género*Curso) con puntuaciones Z en Escala Global de JS.....	297
Tabla 28: Estadísticos descriptivos Dimensión*Curso*Género Subescalas de JS (Estudio 1).....	300
Tabla 29: Pruebas multivariantes.....	304

Tabla 30: Prueba de Esfericidad de Mauchly.....	304
Tabla 31: Pruebas de efectos intra-sujetos.....	305
Tabla 32: Comparaciones por pares de las Subescalas de Justicia Social.....	305
Tabla 33: Comparaciones por pares de género aislando las dimensiones.....	306
Tabla 34: Comparaciones por pares entre las dimensiones aislando el género.....	306
Tabla 35: Comparaciones por pares entre las categorías aislando las dimensiones.....	307
Tabla 36: Comparaciones por pares entre las categorías aislando las dimensiones.....	308
Tabla 37: Comparaciones múltiples por género aislando curso y dimensión.....	309
Tabla 38: Comparaciones múltiples por curso aislando género y dimensión.....	311
Tabla 39: Comparaciones múltiples por dimensión aislando género y curso.....	312
Tabla 40: Estadísticos descriptivos de los dilemas de JS en la muestra de estudiantes.....	315
Tabla 40 (cont.): Estadísticos descriptivos de dilemas de JS en la muestra de estudiantes.....	316
Tabla 41: Estadísticos descriptivos de los dilemas de JS por nivel educativo.....	317
Tabla 41 (cont.): Estadísticos descriptivos de los dilemas de JS por nivel educativo.....	318
Tabla 42: Clasificación de los valores del Índice de Dificultad de los dilemas.....	319
Tabla 43: Valores y clasificación de los Índices de Dificultad de los dilemas del CRJSES.....	319
Tabla 43 (cont.): Valores y clasificación de Índices de Dificultad de dilemas del CRJSES.....	320
Tabla 44: Clasificación de los dilemas por Índice de Dificultad.....	321
Tabla 45: Correlaciones de Pearson Dilema-Dimensión del CRJSES.....	322
Tabla 45 (cont.): Correlaciones de Pearson Dilema-Dimensión del CRJSES.....	323
Tabla 46: Correlaciones de Pearson entre las Subescalas de Justicia Social.....	324
Tabla 47: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 2 por curso y género.....	325
Tabla 48: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 2.....	325
Tabla 49: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 5 por curso y género.....	326
Tabla 50: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 5.....	327
Tabla 51: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 8 por curso y género.....	328
Tabla 52: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 8.....	328
Tabla 53: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 11 por curso y género.....	329
Tabla 54: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 11.....	330
Tabla 55: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 13 por curso y género.....	331
Tabla 56: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 13.....	331
Tabla 57: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 16 por curso y género.....	332
Tabla 58: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 16.....	332
Tabla 59: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 19 por curso y género.....	333
Tabla 60: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 19.....	334
Tabla 61: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 24 por curso y género.....	335

Tabla 62: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 24.....	335
Tabla 63: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 27 por curso y género.....	336
Tabla 64: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 27.....	336
Tabla 65: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 29 por curso y género.....	337
Tabla 66: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 29.....	338
Tabla 67: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 1 por curso y género.....	339
Tabla 68: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 1.....	339
Tabla 69: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 3 por curso y género.....	340
Tabla 70: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 3.....	341
Tabla 71: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 7 por curso y género.....	342
Tabla 72: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 7.....	342
Tabla 73: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 10 por curso y género.....	343
Tabla 74: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 10.....	343
Tabla 75: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 15 por curso y género.....	344
Tabla 76: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 15.....	344
Tabla 77: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 18 por curso y género.....	345
Tabla 78: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 18.....	346
Tabla 79: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 21 por curso y género.....	347
Tabla 80: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 21.....	347
Tabla 81: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 23 por curso y género.....	348
Tabla 82: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 23.....	348
Tabla 83: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 26 por curso y género.....	349
Tabla 84: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 26.....	350
Tabla 85: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 28 por curso y género.....	351
Tabla 86: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 28.....	351
Tabla 87: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 4 por curso y género.....	352
Tabla 88: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 4.....	352
Tabla 89: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 6 por curso y género.....	353
Tabla 90: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 6.....	354
Tabla 91: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 9 por curso y género.....	354
Tabla 92: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 9.....	355
Tabla 93: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 12 por curso y género.....	356
Tabla 94: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 12.....	356
Tabla 95: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 14 por curso y género.....	357
Tabla 96: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 14.....	357
Tabla 97: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 17 por curso y género.....	358

Tabla 98: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 17.....	359
Tabla 99: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 20 por curso y género....	359
Tabla 100: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 20.....	360
Tabla 101: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 22 por curso y género....	361
Tabla 102: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 22.....	361
Tabla 103: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 25 por curso y género....	362
Tabla 104: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 25.....	362
Tabla 105: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 30 por curso y género....	363
Tabla 106: Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 30.....	363
Tabla 107: Distribución de los dilemas en función del ajuste al patrón general.....	366
Tabla 108: Distribución de la muestra de docentes en ejercicio por género.....	374
Tabla 109: Distribución de los docentes por etapa educativa en la que se están formando.....	374
Tabla 110: Distribución de la muestra de estudiantes de magisterio por curso académico.....	375
Tabla 111: Distribución de la muestra de docentes en formación por género.....	376
Tabla 112: Estadísticos descriptivos en Escala Global de JS en puntuaciones centesimales.....	377
Tabla 113: Dif. entre categorías, género y su interacción en Escala Global de JS (Estudio 2)....	379
Tabla 114: Comparaciones por pares entre las categorías.....	380
Tabla 115: Comparaciones por pares por género aislando las categorías.....	381
Tabla 116: Comparaciones por pares por categoría aislando el género.....	381
Tabla 117: Estadísticos descriptivos en puntuaciones Z en Escala Global de JS (Estudio 2).....	383
Tabla 118: ANOVA (Género*Categoría) con puntuaciones Z en Escala Global de JS.....	383
Tabla 119: Estadísticos descriptivos docentes en formación/ejercicio en Escala Global de JS...385	385
Tabla 120: Resultados ANOVA (Género*Categoría) en la Escala Global de JS.....	385
Tabla 121: Estadísticos descriptivos Dimensión*Categoría*Género (Estudio 2).....	388
Tabla 121 (cont.): Estadísticos descriptivos Dimensión*Categoría*Género (Estudio 2).....	389
Tabla 122: Pruebas multivariantes.....	392
Tabla 123: Prueba de Esfericidad de Mauchly.....	393
Tabla 124: Pruebas de efectos intra-sujetos.....	393
Tabla 125: Comparaciones por pares de las Subescalas de Justicia Social.....	393
Tabla 126: Comparaciones por pares de género aislando las categorías.....	394
Tabla 127: Comparaciones por pares entre las dimensiones aislando el género.....	394
Tabla 128: Comparaciones por pares entre las categorías aislando las dimensiones.....	396
Tabla 129: Comparaciones por pares entre las categorías aislando las dimensiones.....	397
Tabla 130: Comparaciones múltiples por género aislando categoría y dimensión.....	398
Tabla 131: Comparaciones múltiples por categoría aislando género y dimensión.....	400
Tabla 131 (cont.): Comparaciones múltiples por categoría aislando género y dimensión.....	401

Tabla 132: Comparaciones múltiples por dimensión aislando género y categoría.....	403
Tabla 133: Estadísticos descriptivos docentes en formación/ejercicio en Subescalas de JS.....	406
Tabla 134: Pruebas de efectos inter-sujetos.....	407
Tabla 135: Pruebas de efectos intra-sujetos.....	408
Tabla 136: Comparaciones por pares entre las Subescalas de Justicia Social.....	408
Tabla 137: Estadísticos descriptivos por género y categoría en Escala de JS en Educación.....	415
Tabla 138: Diferencias entre categorías, género y su interacción en Escala de JS Educación...	417
Tabla 139: Comparaciones por pares entre las categorías.....	418
Tabla 140: Comparaciones múltiples por género aislando las categorías.....	419
Tabla 141: Comparaciones múltiples por categoría aislando el género.....	419
Tabla 142: Estadísticos descriptivos docentes formación/ejercicio en Escala JS Educación.....	421
Tabla 143: Resultados ANOVA (Género*Categoría) en la Escala Global de JS.....	421
Tabla 144: Estadísticos descriptivos de los dilemas de JS en la muestra de Profesores.....	424
Tabla 144 (cont.): Estadísticos descriptivos de dilemas de JS en la muestra de Profesores.....	425
Tabla 145: Estadísticos descriptivos de los dilemas de JS por categoría de análisis.....	426
Tabla 145 (cont.): Estadísticos descriptivos de los dilemas de JS por categoría de análisis.....	427
Tabla 146: Valores y clasificación de los Índices de Dificultad de los dilemas del CRJSP.....	428
Tabla 146 (cont.): Valores y clasificación de los Índices de Dificultad de dilemas del CRJSP.....	429
Tabla 147: Clasificación de los dilemas por Índice de Dificultad.....	431
Tabla 148: Correlaciones de Pearson Dilema-Dimensión del CRJSP.....	432
Tabla 148 (cont.): Correlaciones de Pearson Dilema-Dimensión del CRJSP.....	433
Tabla 149: Correlaciones de Pearson entre las Subescalas de Justicia Social.....	434
Tabla 150: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 31 por curso y género....	435
Tabla 151: Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 31.....	436
Tabla 152: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 32 por curso y género....	437
Tabla 153: Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 32.....	437
Tabla 154: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 33 por curso y género....	438
Tabla 155: Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 33.....	438
Tabla 156: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 34 por curso y género....	440
Tabla 157: Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 34.....	440
Tabla 158: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 35 por curso y género....	441
Tabla 159: Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 35.....	442
Tabla 160: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 36 por curso y género....	443
Tabla 161: Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 36.....	443
Tabla 162: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 37 por curso y género....	444
Tabla 163: Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 37.....	445

Tabla 164: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 38 por curso y género....	446
Tabla 165: Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 38.....	446
Tabla 166: Porcentajes de respuesta para cada alternativa en Dilema 39 por curso y género....	447
Tabla 167: Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 39.....	447
Tabla 168: Clasificación de la muestra de los estudios 1 y 2 por unidades de análisis.....	457
Tabla 169: Clasificación de la muestra por género y categorías de análisis.....	458
Tabla 170: Diferencias entre categorías, género y su interacción en Escala Global de JS.....	460
Tabla 171: Comparaciones por pares entre las categorías.....	461
Tabla 172: Comparaciones por pares por género aislando las categorías.....	462
Tabla 173: Comparaciones por pares por categoría aislando el género.....	462
Tabla 173 (cont.): Comparaciones por pares por categoría aislando el género.....	463
Tabla 174: Pruebas de efectos inter-sujetos.....	465
Tabla 175: Pruebas multivariantes.....	466
Tabla 176: Pruebas de efectos intra-sujetos.....	467

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo tridimensional de la Justicia Social.....	51
Figura 2: Mapa conceptual sobre el Qué, Quién y Cómo de la Justicia Social (Fraser, 2008).....	54
Figura 3: Nuestra propuesta de modelo del alcance de la Justicia Social.....	117
Figura 4: Esquema del procedimiento de la elaboración de los Cuestionarios de JS.....	173
Figura 5: Representación de la Escala de Justicia Social.....	175
Figura 6: Ejemplo de dilema de la Dimensión de Redistribución.....	179
Figura 7: Ejemplo de dilema de la Dimensión de Reconocimiento.....	179
Figura 8: Ejemplo de dilema de la Dimensión de Representación.....	179
Figura 9: Distribución de las alternativas en el continuo de Justicia Social.....	183
Figura 10: Instrucciones Cuestionario de Estudiantes de Educación Secundaria.....	187
Figura 11: Instrucciones del Cuestionario de Justicia Social para Profesorado.....	188
Figura 12: Preguntas sociodemográficas Cuestionario de estudiantes de Ed. Secundaria.....	189
Figura 13: Ejemplo de dilema del instrumento para experto.....	191
Figura 14: Dilema nº 23 en la versión inicial del Cuestionario de Justicia Social.....	199
Figura 15: Dilema nº 23 en la versión final del Cuestionario de Justicia Social.....	199
Figura 16: Esquema del proceso de elaboración del Cuestionario de Justicia Social.....	201
Figura 17: Fórmula de transformación a puntuaciones centesimales.....	263
Figura 18: Esquema Subescalas y Escalas de Justicia Social.....	263
Figura 19: Representatividad de los estudiantes participantes de origen migrante.....	289
Figura 20: Medias por curso académico en la Escala Global de JS en el Estudio 1.....	292
Figura 21: Medias de hombres y mujeres en la Escala Global de JS en el Estudio.....	292
Figura 22: Medias por género y curso en la Escala Global de JS en el Estudio 1.....	293
Figura 23: Interacción Curso*Género en la Escala Global de JS en el Estudio 1.....	296
Figura 24: Interacción Curso*Género en Escala Global de JS en puntuaciones Z (Estudio 1).....	298
Figura 25: Medias*Curso en Redistribución, Reconocimiento, Representación (Estudio 1).....	301
Figura 26: Medias*Género en Redistribución, Reconocimiento, Representación (Estudio 1).....	302
Figura 27: Gráficos Redistribución, Reconocimiento y Representación (Estudio 1).....	303
Figura 28: Medias estimadas en la interacción Dimensión*Género en el Estudio 1.....	307
Figura 29: Medias estimadas en la interacción Dimensión*Categoría en el Estudio 1.....	308
Figura 30: Diferencias de medias por género en las Subescalas de JS por cursos.....	310
Figura 31: Medias estimadas de las Subescalas de JS por curso en hombres y mujeres.....	312
Figura 32: Medias estimadas por curso en las Subescalas de JS en hombres y mujeres.....	313
Figura 33: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 2.....	326
Figura 34: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 5.....	327
Figura 35: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 8.....	329

Figura 36: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 11.....	330
Figura 37: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 13.....	331
Figura 38: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 16.....	333
Figura 39: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 19.....	334
Figura 40: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 24.....	335
Figura 41: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 27.....	337
Figura 42: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 29.....	338
Figura 43: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 1.....	340
Figura 44: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 3.....	341
Figura 45: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 7.....	342
Figura 46: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 10.....	344
Figura 47: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 15.....	345
Figura 48: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 18.....	346
Figura 49: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 21.....	347
Figura 50: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 23.....	349
Figura 51: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 26.....	350
Figura 52: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 28.....	351
Figura 53: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 4.....	353
Figura 54: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 6.....	354
Figura 55: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 9.....	355
Figura 56: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 12.....	356
Figura 57: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 14.....	358
Figura 58: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 17.....	359
Figura 59: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 20.....	360
Figura 60: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 22.....	361
Figura 61: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 25.....	363
Figura 62: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 30.....	364
Figura 63: Medias*Categoría de análisis en la Escala Global de JS (Estudio 2).....	378
Figura 64: Medias por género en la Escala Global de JS (Estudio 2).....	378
Figura 65: Medias por categoría y género en la Escala Global de JS (Estudio 2).....	379
Figura 66: Interacción Género*Categoría en la Escala Global de JS (Estudio 2).....	382
Figura 67: Género*Categoría en Escala Global de JS en puntuaciones Z (Estudio 2).....	384
Figura 68: (Docentes en Formación/Ejercicio)*Género en la Escala Global de JS.....	386
Figura 69: Medias*Categoría Redistribución, Reconocimiento, Representación (Estudio 2)...	389
Figura 70: Medias*Género Redistribución, Reconocimiento, Representación (Estudio 2).....	390
Figura 71: Gráficos Redistribución, Reconocimiento y Representación (Estudio 2).....	391

Figura 72: Medias estimadas en la interacción Dimensión*Género (Estudio 2).....	395
Figura 73: Medias estimadas en la interacción Dimensión*Categoría (Estudio 2).....	398
Figura 74: Diferencias de medias por género en Subescalas de JS por categorías.....	399
Figura 75: Medias estimadas en Subescalas de JS por categoría en hombres y mujeres.....	402
Figura 76: Medias estimadas por categorías en Subescalas de JS en hombres y mujeres.....	404
Figura 77: Medias estimadas en Dimensión*Género en Profesores formación/Ejercicio.....	409
Figura 78: Medias estimadas Dimensión*Categoría en Profesores formación/Ejercicio(1).....	410
Figura 79: Medias estimadas Dimensión*Categoría en Profesores formación/Ejercicio(2).....	411
Figura 80: Diferencias de medias por género en las Subescalas de JS por categorías.....	411
Figura 81: Medias de docentes en formación y en ejercicio Subescalas de JS por género.....	412
Figura 82: Medias estimadas por categorías en las Subescalas de JS por género.....	413
Figura 83: Medias estimadas en Género*Categoría en las Subescala de JS.....	413
Figura 84: Medias por categoría de análisis en la Escala de JS en Educación (Estudio 2).....	415
Figura 85: Medias de hombres y mujeres en la Escala de JS en Educación (Estudio 2).....	416
Figura 86: Medias por categoría y género en la Escala de JS en Educación (Estudio 2).....	417
Figura 87: Interacción Género*Categoría en la Escala de Justicia Social en Educación.....	420
Figura 88: (Docentes en Formación/Ejercicio)*Género en Escala de JS en Educación.....	422
Figura 89: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 31.....	436
Figura 90: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 32.....	438
Figura 91: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 33.....	439
Figura 92: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 34.....	441
Figura 93: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 35.....	442
Figura 94: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 36.....	444
Figura 95: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 37.....	445
Figura 96: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 38.....	446
Figura 97: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 39.....	448
Figura 98: Gráfico 1 de Medias por categoría de análisis en la Escala Global de JS.....	459
Figura 99: Gráfico 2 de Medias por categoría de análisis en la Escala Global de JS.....	460
Figura 100: Interacción Género*Categoría en la Escala Global de Justicia Social.....	463
Figura 101: Gráficos Subescalas (Redistribución, Reconocimiento, Representación).....	464
Figura 102: Medias estimadas en la interacción Dimensión*Género.....	468
Figura 103: Medias estimadas en la interacción Dimensión*Categoría.....	469
Figura 104: Medias estimadas por género Subescalas de JS organizadas por categorías.....	470
Figura 105: Medias estimadas por categoría de análisis en hombres y mujeres.....	471
Figura 106: Medias estimadas por Subescalas de JS en hombres y mujeres.....	472
Figura 107: Medias estimadas por género en las Subescalas de Justicia Social.....	472

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la Justicia Social ha sido un tema recurrente en diversos estudios de sociología, filosofía, economía, política y educación, siendo de este modo definida desde múltiples disciplinas y por distintas autoras y autores que nos han brindado diferentes significados y usos acerca del término. Es por ello, que resulta especialmente relevante destacar el desarrollo histórico del concepto de Justicia Social, ya que se trata de un tema ampliamente debatido, y de máxima actualidad.

El interés creciente en este ámbito, puede fundamentarse en fenómenos como la globalización, los continuos movimientos migratorios o las sucesivas crisis, que han provocado un aumento en la complejidad de nuestra sociedad, y en las causas y motivos de exclusión, observándose desigualdades por razones de género, clase social, cultura, capacidad y orientación sexual, entre otras.

Estas situaciones, sin duda, deben merecer y merecen nuestra preocupación, y nuestra atención para intervenir con la intención de garantizar oportunidades más justas de prosperidad para todas las personas. Aprovechando también el incremento de sensibilidad y el interés común por lograr una sociedad cada vez más justa, nos planteamos realizar un estudio teórico-empírico de la Justicia Social en el ámbito de la educación.

Ha sido ampliamente demostrado que la educación juega un papel fundamental, para reducir las desigualdades sociales y compensar las diferencias de partida y contribuir a la movilidad social. Por ello, resulta imprescindible el desarrollo de una educación de calidad que ofrezca la igualdad de oportunidades, como condición necesaria para la inclusión efectiva en la vida social.

Concebir la educación como el elemento clave en la creación de sociedades más justas, implica asumir compromisos reales de todos los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el Estado, los medios de comunicación, las familias, los docentes y los propios estudiantes. Por ello, con el propósito de alcanzar sociedades más justas y democráticas, consideramos necesario conocer qué piensan y cómo se representan la Justicia Social los actores principales de la educación: estudiantes y docentes.

Para que la escuela, como unidad básica de educación, se implique en el trabajo por la Justicia Social necesita repensar, replantear y reformular sus múltiples facetas, de modo que contribuya de forma real a la consecución de una sociedad más justa. En este escenario, consideramos imprescindible, conocer qué piensan y cómo se representan la Justicia Social los estudiantes de Educación Secundaria, y los docentes en formación y en ejercicio, por

considerarlos elementos clave, que van a influir en el futuro más inmediato de nuestra sociedad. Además, también está ampliamente demostrado (Cook, 1990; Fox, 2003), que estas creencias o representaciones van a incidir en sus propias acciones (o inacciones) dentro de la escuela, y en la sociedad en general.

Desde un punto de vista teórico, partimos del planteamiento tridimensional de la Justicia Social descrito por Fraser, basado en la Redistribución (Rawls, 1979, 1985; Nussbaum, 2000, 2004; Sen, 2009) de recursos, bienes, servicios, y capacidades, en el *Reconocimiento* (Fraser y Honneth 2006; Fraser, 2006), respeto cultural y valoración de las diferencias, y en la *Representación* (Young, 2000, 2010; Fraser y Honneth 2006) o participación de todas y cada una de las personas, especialmente en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurando que sean capaces de tener una participación activa y efectiva en la sociedad.

Por otra parte, desde un punto de vista empírico, y con la finalidad de aproximarnos a las representaciones de Justicia Social que poseen estudiantes de Educación Secundaria y profesores en formación y en ejercicio acerca de diversos temas de actualidad, hemos diseñado y aplicado un cuestionario específico que contempla la triple visión de la Justicia Social, planteando de este modo cuestiones en el ámbito de la Redistribución, el Reconocimiento y la Representación.

Para lograr también los objetivos planteados en la investigación, hemos desarrollado además dos estudios empíricos de naturaleza cuantitativa. El primero de ellos con estudiantes de Educación Secundaria y el segundo con profesores en formación y en ejercicio, realizando además un estudio comparativo de los resultados obtenidos en los Estudios 1 y 2.

La descripción del proceso de esta tesis doctoral, ha sido estructurada a lo largo de nueve capítulos cuyo contenido general se describe a continuación.

En el **Capítulo 1**, estructurado a su vez en tres partes, se ha realizado una revisión general del término de Justicia Social, aportando sus principales tendencias teóricas, con la finalidad de revisar sus antecedentes, y otorgando un enfoque destacado desde nuestros saberes sociales y educativos.

En la primera parte de este capítulo, se desarrollan las principales teorías y modelos de la Justicia Social, desde los planteamientos de la Redistribución, el Reconocimiento y la Representación. Además, también se responden a los interrogantes acerca del *qué*, *quién* y *cómo* resolver las cuestiones más relevantes e inherentes a la Justicia Social. Por otra parte, se

desarrolla la Justicia Social desde el enfoque de la creencia en el mundo justo, un planteamiento distinto, que se puede considerar en algunos aspectos incluso antagónico a la Justicia Social.

En la segunda parte de este primer capítulo, nos centramos específicamente en el desarrollo de la Justicia Social que se ha producido en el ámbito de la educación, destacando también sus principales modelos teóricos vinculados con la Redistribución, el Reconocimiento y la Representación que han sido desarrollados en esta disciplina. Por otra parte, observamos cómo conseguir una educación de calidad a través de la Justicia Social, mediante la inclusión educativa y a través de la propuesta de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970, 1980). Por último, se pretende dar respuesta a los nuevos desafíos plantados en la educación a través de las principales teorías desarrolladas en la formación del profesorado en Justicia Social.

En la tercera y última parte de este primer capítulo, desarrollamos nuestra propuesta de modelo teórico de Justicia Social (Fernández-González, Jacott y Maldonado, 2013; Jacott y Maldonado, 2012, 2013; Jacott et al., 2016; Maldonado et al., 2016), proponiendo el logro de la dignidad humana, que nos permita asegurar un umbral mínimo en el desarrollo de las capacidades de todos los individuos (Nussbaum, 2000, 2011), el bienestar individual y colectivo (Prilleltensky, 2012) y el desarrollo de ciudadanos orientados a la Justicia Social (Westheimer y Kahne, 2004), a través de la Redistribución, el Reconocimiento y la Representación, considerando estos como los medios más óptimos para el alcance de la Justicia Social. Pues en la búsqueda de la Justicia Social Universal se representa como núcleo principal la promoción del desarrollo y la dignidad humana.

En el **Capítulo 2**, se describe la vinculación del concepto de Representaciones Sociales, surgido a partir de los trabajos de Moscovici (1961), con la Justicia Social. Además, presentamos las principales Escalas e instrumentos que se han desarrollado para evaluar la Justicia Social, así como los trabajos y estudios empíricos más importantes realizados hasta el momento, focalizando en las investigaciones realizadas con estudiantes de Educación Secundaria y profesores en formación y en ejercicio.

En el **Capítulo 3** de esta tesis, se plantea el problema general de la investigación surgido tras la revisión teórica, así como los objetivos e hipótesis propuestas.

En el **Capítulo 4**, se describe el desarrollo del proceso de construcción de los instrumentos de evaluación que hemos utilizado. Para ello, se detalla el diseño de los dilemas de los cuestionarios, así como de sus alternativas propuestas. Además, se describe el doble proceso de validación realizado en los mismos, mediante el juicio de expertos y el estudio piloto, así como el estudio de su fiabilidad. Por último, se realiza un análisis exhaustivo del contenido

de los dilemas de los cuestionarios, fundamentando las razones que nos llevan a proponer las opciones de respuesta de cada dilema en una posición de alta, media o baja Justicia Social.

En el **Capítulo 5** relativo a la metodología, se describen los tipos de diseño de investigación de cada estudio, así como las técnicas e instrumentos aplicados, y el procedimiento seguido en la administración de los cuestionarios, en el análisis de los datos y en la devolución de la información a los centros educativos participantes.

En el **Capítulo 6**, se muestran los resultados del primer estudio empírico realizado con estudiantes de 2º, 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato. La muestra total de participantes de este primer estudio ha sido de 3229 estudiantes pertenecientes a 20 centros educativos de cinco Comunidades Autónomas (Madrid, Castilla y León, Extremadura, Andalucía y País Vasco). En este capítulo se detallan los resultados obtenidos en las Escalas y Subescalas de Justicia Social, realizando también un análisis exhaustivo de los dilemas del cuestionario dirigido a estudiantes. Para contrastar las distintas hipótesis planteadas en este estudio, se han analizado los datos en función del género y el curso académico de los participantes, así como respecto a la interacción de ambas variables.

En el **Capítulo 7**, nos centramos en los resultados obtenidos en el segundo estudio con profesores en formación en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y docentes en ejercicio en Educación Secundaria. La muestra total de este segundo estudio ha sido de 890 profesores, de los cuales 207 eran ejercientes y 683 se estaban formando en la profesión. Para obtener los resultados del Estudio 2, volvimos a analizar las Escalas y Subescalas de Justicia Social respecto a las variables género y nivel educativo, analizando también las diferencias entre profesores en formación y en ejercicio, e incluyendo además una nueva escala (Escala de Justicia Social en Educación) generada a partir de los dilemas diseñados para docentes sobre cuestiones específicas del ámbito educativo. Por último en este capítulo, realizamos un análisis en profundidad de los dilemas añadidos al cuestionario para docentes.

En el **Capítulo 8**, se realiza un estudio comparativo de los resultados obtenidos en los Estudios 1 y 2, observando las diferencias en las representaciones de Justicia Social entre los estudiantes de Educación Secundaria, sus profesores y los docentes en formación. La muestra total de este estudio comparativo la representan 4119 participantes, procedentes de las muestras de los Estudios 1 y 2. En estos resultados comparativos se analizaron nuevamente las Escalas y Subescalas de Justicia Social en función del género y la categoría de los participantes, así como respecto a la interacción de estas dos variables.

Por último, en el **Capítulo 9**, presentado en inglés y en español, se muestran las conclusiones y la discusión de nuestra investigación, relacionando y comparando los resultados obtenidos con los de estudios previos, que habían sido revisados a lo largo de los dos primeros capítulos de fundamentación teórica. Para finalizar, en este último capítulo presentamos las limitaciones y las futuras perspectivas y líneas de trabajo de nuestra investigación.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

In recent decades, Social Justice has been a recurring theme in a high number of studies in sociology, philosophy, economics, politics and education. In many of them, Social Justice has been defined from multiple views and by a legion of authors who have given us different meanings and uses about this concept. For that it is especially important to highlight the historical development of Social Justice concept, because it is a current and widely debated topic.

The growing interest in this area it is based on phenomena such as globalization, continuous migratory movements and economic and political crises, which have caused an increase in the complexity of our society, and produce exclusion and inequalities for reasons of gender, social class, culture, capacity and sexual orientation, among others.

These situations deserve our concern, and our attention to intervene with the intention of guaranteeing more just chances of prosperity for all people. Taking advantage of the increase of sensitivity and the common interest to achieve a fairer society, we propose to carry out a theoretical-empirical study of Social Justice in the field of education.

It has been highly demonstrated that education plays a fundamental role in order to compensate the differences of departure and to contribute to social mobility, because it constitutes a very important bridge to reduce social inequalities. For this reason, it is essential to develop a quality education that offers equal opportunities as a necessary condition for effective inclusion in social life.

Conceiving education as the key variable in the creation of fairer societies implies taking on real commitments from all actors involved in the teaching-learning process: the State, the media, families, teachers and the students themselves. It is for this reason that, in order to achieve more just and democratic societies, we consider it necessary to know what they think and how Social Justice represent the main actors of education: students and teachers.

Conceiving education as the key variable in the creation of fairer societies implies taking real commitments from all actors involved in the teaching-learning process: the educational authorities, mass media, families, teachers and students. For this reason, in order to achieve fairer and democratic societies, we consider necessary to know what they think and how Social Justice is represented by the main actors of education: students and teachers.

Schools, as basic units, need to be involved in work for Social Justice, thinking everyday how to reformulate its many facets, in order to contribute in a real way to the achievement of a fairer

society. In this scene, we consider essential, to know what secondary students and pre-service and in-service teachers think and represent Social Justice, because they, as citizens, are crucial to change the more immediate future of our society. In addition, it is also widely demonstrated (Cook, 1990; Fox, 2003) that these beliefs or representations will influence in their own actions (or inactions) within the school, and in society.

From a theoretical point of view, we share the three-dimensional approach to Social Justice, described by Fraser, based on *Redistribution* (Rawls, 1979, 1985; Nussbaum, 2000, 2004) of resources, goods, services, and capabilities; *Recognition* (Fraser & Honneth 2006, Fraser, 2006), cultural respect and valuation of differences, and *Representation* (Young, 2000, 2010, Fraser & Honneth 2006) or participation of every single person, especially in decisions that affect their own lives, that is ensuring that they are able to have an active and effective participation in society.

On the other hand, from an empirical point of view, we have designed and applied a specific questionnaire that offers the triple vision of Social Justice with dilemmas about different current issues of Redistribution, Recognition and Representation, in order to know Social Justice representations of secondary students and pre-service and in-service teachers.

To achieve these objectives, we have also developed two empirical studies of quantitative nature. The first one with secondary students and the second one with pre-service and in-service teachers. Moreover, we have carried out a comparative study with the results obtained in Studies 1 and 2.

The description of this process has been structured in this doctoral thesis along nine chapters whose general content is described below.

In **Chapter 1**, structured in three parts, there has been a general review of Social Justice as key concept, with its main theoretical trends, in order to check its background, and giving a prominent focus from our social and educational knowledge.

In the first part of this chapter, the main theories and models of Social Justice are commented from the approaches of Redistribution, Recognition and Representation. In addition, questions about *what*, *who* and *how* to solve the most relevant and inherent issues of Social Justice are answered. On the other hand, Social Justice is developed from a different approach, the belief in a just world, which can be considered in some aspects even antagonistic to Social Justice.

In the second part of this first chapter, we have focused specifically on the development of Social Justice in the field of education, also highlighting its main theoretical models about

Redistribution, Recognition and Representation. Furthermore, we have observed how to obtain a quality education through Social Justice, educational inclusion and the proposal of critical pedagogy (Paulo Freire, 1970, 1980). Finally, it is pretended to respond to new educational challenges through the main theories developed in teacher education for Social Justice.

In the third and last part of this first chapter, we develop our theoretical model of Social Justice, (Fernández-González, Jacott & Maldonado, 2013; Jacott & Maldonado, 2012, 2013; Jacott et al., 2016; Maldonado et al., 2016) proposing the achievement of human dignity that allows us to ensure the development of capabilities for all individuals (Nussbaum, 2000 , 2011), individual and collective well-being (Prilleltensky, 2012) and the development of Social Justice oriented citizens (Westheimer & Kahne, 2004), through Redistribution, Recognition and Representation, considering these as most optimal means for obtaining Social Justice. For the pursuit of Universal Social Justice, we consider the promotion of development and human dignity as the main goal.

In **Chapter 2**, it is described the relationship between Social Justice and the concept of Social Representations, which emerged from the works of Moscovici (1961). In addition, we present the main Scales and instruments that have been developed to assess Social Justice, as well as the most important empirical studies in this area, focusing on researches with secondary students, and pre-service and in exercise teachers.

In **Chapter 3** of this thesis, it is presented the general research problem that emerges from the theoretical review, as well as the objectives and hypotheses have been proposed.

In **Chapter 4**, it is described the process of development of Social Justice Questionnaires that we have applied. It has been detailed the design of dilemmas and their options of response. In addition, it is described the double process of validation, through expert judgment and pilot study, as well as the reliability study. Finally, it is shown the content analysis of dilemmas, explaining the reasons to propose the options of response in each dilemma in a position of high, intermediate or low Social Justice.

In **Chapter 5**, about methodology, it is described the design types of research, the instruments applied, and the processes of application of questionnaires, data analysis and return information to participating institutions.

In **Chapter 6**, it is shown the results of the first empirical study with students of 2nd and 4th grades of secondary education and 2nd grade of baccalaureate. In this first study, the total sample of participants was 3229 students in 20 high public schools from five different regions of Spain (Madrid, Castile and Leon, Extremadura, Andalusia and Basque Country). This chapter details

the results in Social Justice Scales and Subscales, and it also makes a deeper analysis of the dilemmas. The data were analyzed regarding to gender and educational level of participants, as well as the interaction of both variables, in order to compare the different hypotheses in this study.

In **Chapter 7**, we focus on the results obtained in the second empirical study with pre-service and in-service teachers. The total sample was 890 teachers, (207 in-service teachers and 683 pre-service teachers). In this chapter, we have analyzed the results of the Social Justice Scales and Subscales regarding to gender, educational level, and the differences between pre-service and in-service teachers. In addition, in this study, we have included a new Scale (Social Justice Educational Scale) obtained from the dilemmas for teachers about specific issues on education. Finally, in this chapter, we have made a deeper analysis of the dilemmas added to questionnaire for teachers.

In **Chapter 8**, we have realized a comparative study of the results obtained in Studies 1 and 2 in order to observe the differences in Social Justice Representations among secondary students, pre-service and in-service teachers. The total sample of this comparative study was 4119 participants. In this comparative study, we have analyzed the results in the Social Justice Scales and Subscales according to gender and category of participants, as well as regarding to the interaction of these two variables.

Finally, in **Chapter 9**, presented in English and Spanish, it is shown the conclusions and discussion of our research. For this, we have compared the results with other previous studies, which had been reviewed in the first two chapters about theoretical review. Finally, in this last chapter we have described the limitations and future research directions.

CAPÍTULO 1

Justicia Social y Educación

Justicia Social y Educación

A lo largo de esta tesis doctoral, intentaremos proporcionar una orientación útil y un marco teórico valioso que nos permita caracterizar lo que se ha escrito en las últimas décadas sobre el concepto de Justicia Social, haciendo un énfasis especial en el interés de este término en el ámbito educativo y profundizando en los trabajos empíricos que se han hecho hasta el momento, considerando especialmente las opiniones de estudiantes y docentes.

Por lo tanto, este trabajo pretende contribuir y avanzar en la discusión y en el debate generado en torno a la reflexión sobre la Justicia Social y más específicamente en su concreción en el ámbito de la Educación.

1.1. TEORÍAS Y MODELOS DE JUSTICIA SOCIAL

Nos gustaría empezar señalando que el uso del término de Justicia Social en ocasiones puede considerarse controvertido, ya que sus diversos matices de significado a menudo son tácitos (Gewirtz, 1998; North, 2006), es decir no se hacen explícitos al suponerse que es un concepto que se explica por sí mismo, como suele suceder cuando se expresa en algunos documentos de investigación y políticas, equiparándose a otros términos como igualdad, equidad, mérito o necesidad.

Tanto es así, que Justicia Social se ha convertido en un término masivamente utilizado en distintos ámbitos (económico, político, educativo, psicológico, social...), casi como un eslogan para nuestra sociedad. Sin embargo, de tanto utilizarlo, en muchas ocasiones pierde el verdadero significado y sentido que se quiere transmitir, aludiendo a un uso excesivamente coloquial del término y reduciendo de este modo su carácter científico. Habiendo sido empleado en las últimas décadas desde ideologías muy dispares, apuntando a conceptos muy distintos e incluso en sentidos opuestos.

Esto ha conllevado a que la respuesta a esta cuestión, se realice de maneras muy diferentes, desde contextos y momentos históricos específicos, por lo que no podemos considerar que exista un concepto unívoco acerca del término de Justicia Social. Tanto es así, que incluso, la utilización del propio término de Justicia Social alude a posicionamientos ideológicos muy dispares en función del enfoque desde el que se enuncie. Así, observamos algunos planteamientos que proponen la defensa de la familia y la promoción de la solidaridad a través de la caridad (como propone el *Center for Social Justice*, 2012; un Think Tank del Partido Conservador británico), o, la propuesta de que el logro de los derechos de todos los ciudadanos nacionales de un país debe ser el principal objetivo aglutinador de la Justicia Social, como

sugieren algunos igualitaristas liberales (Miller, 1999). Junto a estas visiones negativas y conservadoras (aunque generalmente bienintencionadas) de la Justicia Social, conviven en un intenso debate perspectivas emancipadoras, transformadoras de la sociedad y fuertemente ancladas a movimientos sociales de defensa de la libertad, la promoción de los derechos humanos y de la identidad de los diversos grupos sociales, que indiscutiblemente se encuentran enfrentadas a las anteriores tanto en la definición de los objetivos como en los medios para conseguirlos.

Como sabemos, la historia está llena de injusticias sociales a niveles individual, grupal, institucional y social (Rothenberg, 2007). Por lo tanto, no es sorprendente que a través de las últimas décadas, estudiosos de numerosos campos y disciplinas como **economía** (Becker, 1985; Sen, 1999; Stiglitz, 2012), **educación** (Adams y Bell, 2016; Applebaum, 2004; Barrett, 2009; Bell, 1997; Cochran-Smith, 1999, 2004; Howe, 1997, 1998, Westheimer, 2015), **derecho** (Cohen, De la Vega y Watson, 2001; Dean, 2009; Nilsson y Schmidt, 2005; Toporek y Liu, 2001), **filosofía** (Habermas, 1997; Dworkin, 1981; Rawls, 1971), **sociología** (Gewirtz y Cribb, 2002), **estudios políticos** (Fraser, 2008; Young, 1990), **psicología** (Caldwell y Vera, 2010; Cook, 1990; Fouad, Gerstein y Toporek, 2006; Gainor, 2005; Miller, 1999; Prilleltensky, 2001, 2012) y **Trabajo social** (Parker, 2003) hayan demostrado un interés creciente por la Justicia Social y sus conceptos relacionados. Incluso, en la actualidad podemos encontrar muchos handbooks que recogen todas estas particularidades sobre el concepto de Justicia Social desde distintas perspectivas. Algunos de los ejemplos más destacados en este sentido son el *Handbook of Social Justice Theory and Research* (Sabbagh y Schmitt, 2016), *International Handbook of Educational Leadership and Social (in)justice* (Bogotch y Shields, 2014), *Handbook of Social Justice in Education* (Ayers, Quinn y Stovall, 2009), *Handbook for Social Justice in Counseling Psychology: Leadership, Vision, and Action* (Toporek, Gerstein, Fouad, Roysircar y Israel, 2006), *The Routledge International Handbook of Social Justice* (Reisch, 2014), *Social Justice Handbook: Small Steps for a Better World* (Cannon, 2009), *Handbook of Social Justice in Loss and Grief: Exploring Diversity, Equity, and Inclusion* (Harris y Bordere, 2016), *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice* (Peterson, Hattam, Zembylas y Arthur, 2016). Además, también existen diversas revistas académicas especializadas en Justicia Social, entre las que cabe destacar *Social Justice Research*; *Journal of Social Justice*; *Studies in Social Justice*; *Social Justice: A Journal of Crime, Conflict & World Order*; *Education, Citizenship and Social Justice*; y *Journal of Poverty and Social Justice*. En este ámbito, consideramos importante hacer una mención especial a la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, que es dirigida y editada por nuestro *Grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE)* de

la Universidad Autónoma de Madrid en colaboración con la *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*, que realiza publicaciones académicas periódicas semestrales en formato electrónico de artículos sobre Justicia Social y sus implicaciones en los distintos ámbitos educativos.

Por otra parte, se han escrito multitud de trabajos y libros sobre Justicia Social sin ofrecer una definición clara sobre el término (Novak, 2000), siendo también un concepto ampliamente definido desde múltiples ideologías políticas y disciplinas teóricas, lo que pone aún más complicado llegar a un consenso que agrade a todos.

Aunque algunas de las conceptualizaciones de Justicia Social son bastante variables y de naturaleza vaga (Gewirtz, 2006; North, 2006; Sandretto, 2004, 2008), casi toda la literatura reciente sobre el término, se ha centrado en problemas sociales existentes como pobreza, falta de acceso a los servicios de salud, racismo, y discriminación por razones de orientación sexual, religión, género, estatus socioeconómico, nivel de habilidad, origen y nacionalidad (Gewirtz y Cribb, 2002; Rothenberg, 2007; Toporek y Williams, 2006; Young, 1990).

A continuación, con la intención de clarificar toda esta controversia, utilizaremos ejemplos concretos con algunas definiciones que han ofrecido diversos autores sobre el término de Justicia Social desde diferentes ámbitos y disciplinas.

En primer lugar, centrándonos en el ámbito educativo, por ser el que más nos interesa, nos encontramos con varios autores que han puesto un énfasis especial en el estudio de la Justicia Social y su conceptualización. Así, por ejemplo Zajda, Majhanovich y Rust (2006) definen la Justicia Social como el logro de una sociedad igualitaria que está basada en los principios de igualdad y solidaridad, que entiende y valora los derechos humanos y que reconoce la dignidad de todos los individuos. Siguiendo con la perspectiva educativa, Murrell (2006) sostiene que la Justicia Social implica "una disposición para reconocer y erradicar todas las formas de opresión y trato diferencial existentes en las prácticas y políticas de las instituciones, así como una fidelidad a la democracia participativa como medio de esta acción" (p.81). También desde esta disciplina, Apple y Beane (2007) argumentan que la Justicia Social es inherentemente una parte de un estilo de vida democrático, manteniendo que los ciudadanos democráticos confían en su capacidad de trabajar colectivamente para crear un mundo mejor, utilizan la reflexión crítica para analizar problemas y políticas sociales, se interesan por el bienestar de los demás y trabajan para promover el bien común, luchando por los derechos y la dignidad de las minorías.

Desde el ámbito del Trabajo Social, Parker (2003) sostiene que los ciudadanos democráticos promueven activamente la justicia, siendo personas de principios que se

abstienen de perjudicar o explotar a otros, y que creen que su deber es tanto proteger las instituciones justas como prevenir la injusticia.

Cuestiones relacionadas con la Justicia Social, también pueden hacer y hacen impacto sobre la psicología, la salud mental y el bienestar social; pues son diversos los autores que se han encargado de esta conceptualización desde el enfoque de la psicología en sus distintos ámbitos. Así, desde la perspectiva de la Psicología Clínica, nos encontramos con la definición ofrecida por Constantine, Hage, Kindaichi y Bryant (2007) que describen la Justicia Social como:

La valoración fundamental de justicia y equidad en los recursos, derechos y tratamiento de los individuos y grupos marginados que no comparten el mismo poder en la sociedad debido a su inmigración, etnia, edad, estatus socioeconómico, religión, habilidad física u orientación sexual. (p.24)

Desde la misma disciplina, Cook (1990) se refiere a la Justicia Social como la justa repartición de recursos a través de los grupos sociales dominantes y subordinados. También en el ámbito de la Psicología Clínica, Fouad, Gerstein y Toporek, (2006) describen la Justicia Social como el modo de asegurar que las oportunidades y recursos son justamente distribuidos, asegurando la equidad dentro de la sociedad. Esto incluye trabajar activamente para cambiar las instituciones sociales y los sistemas políticos, económicos, y las estructuras gubernamentales que perpetúan las prácticas injustas restringiendo el acceso a los recursos y los derechos humanos. En las investigaciones realizadas por estos autores, estudiantes de psicología han definido el trabajo de Justicia Social como esfuerzos activos para transformar las instituciones y sistemas políticos que impiden los derechos humanos y la distribución de recursos. Siguiendo con el enfoque de la Psicología Clínica, Toporek y Williams (2006) definen la Justicia Social como un proceso de compromiso de los individuos siendo co-participantes en la toma de decisiones y la adopción de medidas que eventualmente se llevan a la acción, incorporando de este modo la participación o representatividad de los individuos en su definición.

Desde la Psicología Comunitaria (Nelson y Prilleltensky, 2010; Nilsson y Schmidt, 2005; Prilleltensky, 2012, 2014), identifican los proceso básicos asociados con el desarrollo de los intereses y el compromiso por la Justicia Social con la intención de impactar positivamente en las comunidades y en la sociedad.

Por otra parte, son varios los autores que han puesto el interés en la definición de autoeficacia en Justicia Social. Así, por ejemplo Bandura (1997) propone que la autoeficacia en Justicia Social es importante porque impacta principalmente en cuatro aspectos:

- 1) Las elecciones que una persona hace respecto al compromiso con la defensa de la Justicia Social.
- 2) El esfuerzo de un individuo en la promoción de Justicia Social.
- 3) El tiempo que un individuo persiste en la defensa de Justicia Social frente a los obstáculos.
- 4) Cómo un individuo se siente sobre la defensa de la Justicia Social.

Siguiendo esta misma línea, Miller et al. (2009) definen la autoeficacia en Justicia Social como una dinámica y dominio específico del conjunto de creencias respecto a la habilidad percibida de un individuo para realizar tareas particulares a través de dominios intrapersonales (p. ej. autoconciencia y escucha), interpersonales (p. ej. educando a otros sobre falta de equidad social y animando a otros a involucrarse en la defensa de la Justicia Social), comunitarios (p. ej. conduciendo unas necesidades comunitarias específicas y estableciendo un programa de divulgación) y político-institucionales (p. ej. desafiando las políticas y prácticas discriminatorias).

Respecto al compromiso que manifiestan los individuos por la Justicia Social, Miller y Sendrowitz (2011) comprobaron un modelo socio-cognitivo entre estudiantes de psicología, planteando que los apoyos y barreras que se presentan en el ambiente de los estudiantes, afectan indirectamente a sus compromisos y autoeficacia en Justicia Social. Además, mostraron evidencia de que los intereses en Justicia Social tienen un impacto directo en el compromiso por la Justicia Social de los estudiantes.

Siguiendo desde una perspectiva psicológica, Prilleltensky (2001) describe la Justicia Social como “la asignación justa y equitativa de los poderes de negociación, recursos y obligaciones de la sociedad, considerando las diferencias de poder de las personas, necesidades y habilidades para expresar sus deseos” (p.754). Es importante considerar que en el ámbito de la Justicia Social ligada a la disciplina psicológica, los profesionales deberían activamente comprometerse en la defensa, empoderamiento y acción social con la comunidad.

Desde el asesoramiento psicológico, Caldwell y Vera (2010) describen la Justicia Social como el reconocimiento de los grupos oprimidos, pues se asiste mejor cuando se es consciente de los asuntos relacionados con la etnia, el género y la cultura. Los resultados de los trabajos de estos autores sugieren que estar expuesto a injusticias podría ser un medio esencial que influya en el desarrollo de la orientación y el compromiso por la Justicia Social. Por otra parte, los intereses políticos (ideología política y nivel de interés en la política) suponen otro factor influyente en el desarrollo de la orientación hacia la Justicia Social (Nilsson y Schmidt, 2005).

La defensa de la Justicia Social ha sido definida por Nilsson y Schmidt (2005), como los esfuerzos organizados que influyen en las actitudes públicas, políticas y leyes que crean una sociedad más justa, guiados por la visión de los derechos políticos, económicos y sociales. En este sentido, Justicia Social también implica cambiar las regularidades del sistema o los modos en los que las cosas están típicamente hechas, confrontando una figura autoritaria que representa poder, y poniendo las prácticas organizativas justas en su lugar, o trabajando para prevenir el daño causado por las intervenciones o políticas organizativas estándar (Prilleltensky y Nelson, 2002).

En cuanto al desarrollo del compromiso por la Justicia Social, Moeschberger, Ordoñez, Shankar y Raney (2006) han propuesto un modelo no lineal, en el cual el individuo atraviesa una serie de pasos en el desarrollo de este compromiso. En primer lugar, los individuos tienen que experimentar un contacto con la realidad de opresión y conflicto. Esto les facilita desarrollar una mayor consciencia de las injusticias de la sociedad formulando un sentido de eficiencia para lograr el cambio. Posteriormente, entenderían su rol en relación a este cambio y desarrollarían una profunda comprensión de los asuntos sociales en el contexto sociopolítico. Finalmente, se dedicarían a la promoción para lograr ese cambio.

Por otra parte, Trusty y Brown (2005) plantean que podría haber también determinadas disposiciones de personalidad que facilitan la defensa de la Justicia Social. En un marco socio-cognitivo, otros autores (Lent, Brown y Hackett, 1994) presentan una propuesta sobre los intereses y compromisos por la Justicia Social en la que se incluyen las creencias en autoeficacia relacionadas con la Justicia Social de dominio específico, las expectativas de resultado, los intereses, la elección de metas, los apoyos y las barreras sociales.

Tras observar estas definiciones y trabajos realizados, hemos podido observar que la Justicia Social presenta un valor fundamental en el campo de la comunidad psicológica, particularmente debido a su énfasis en eliminar las condiciones de opresión social y promover el bienestar (Prilleltensky, 2001).

Como afirman varios teóricos especializados (Arredondo y Perez, 2003; Helms, 2003; Ivey y Collins, 2003; Speight y Vera, 2004; Westheimer y Kahne, 2004), actualmente el mayor objetivo del compromiso por la Justicia Social de la psicología y la educación implica formar estudiantes con las capacidades necesarias para convertirse en agentes de cambio.

Desde las múltiples definiciones propuestas, hemos podido observar también que la Justicia Social se presenta como un término altamente complejo, político y cambiante, que refleja nuestra visión de la sociedad, nuestros deseos y anhelos hacia un mundo mejor. Quizá

por esta razón, también habría que considerar la Justicia Social en términos de Griffiths (2003) como un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado. En este sentido, dado que estamos inmersos en una sociedad en continuo cambio, el concepto de Justicia Social siempre debería estar sujeto a reflexión y mejora.

Tras el análisis de algunas de las definiciones dadas para el término de Justicia Social, resulta también preciso destacar que en las últimas décadas se han producido una serie de acontecimientos, como la globalización, los movimientos migratorios, el aumento del desempleo y las sucesivas crisis, que han provocado un incremento en la complejidad de nuestra sociedad, y en las causas de las desigualdades e injusticias por razón de género, clase social, cultura, capacidad, orientación sexual, entre otros. Además, las respuestas neoliberales -e incluso las generadas desde ópticas supuestamente progresistas, como las de la llamada *“Tercera Vía”*- a las distintas crisis han llevado a disminuir la red de protección en caso de desempleo, han provocado también descenso en el estándar de vida, aumento de la pobreza y disminución de las oportunidades de salir adelante para las clases media y baja. El desempleo es un problema que no sólo afecta a quienes se quedan sin trabajo, sino que también repercute en el resto de ciudadanos, debido a que produce una importante bajada de los salarios, ya que hay más gente compitiendo por los mismos puestos de trabajo. La globalización como fuerza de mercado, ha conducido a una mayor desigualdad, favoreciendo a quienes pueden aprovechar sus beneficios, y esas ganancias no son redistribuidas al resto de la sociedad. Además, la globalización ha sido mal administrada, pues los que más tienen consiguen beneficios a costa de los demás, quebrantado al mismo tiempo la democracia, como pone de manifiesto el trilema de Rodrik (2012), que concluye que la democracia nacional y la globalización profunda son incompatibles. Por otra parte, algunas de las políticas llevadas a cabo han aumentado la desigualdad, beneficiando a las personas que tienen mayor poder y dañando la economía y los recursos públicos perjudicando a los que menos tienen (Stiglitz, 2012). De hecho, siguiendo a Piketty (2014) podemos también señalar que el rendimiento del capital ha crecido por encima del rendimiento de la inversión, dando lugar a una mayor concentración de la riqueza y una menor redistribución económica.

Sin embargo, también ha ido aumentando la sensibilidad y el interés común por construir una sociedad cada vez más justa. Pues los mecanismos de exclusión de la sociedad que afectan a individuos y grupos más desfavorecidos son múltiples. A su vez, esta exclusión impide el desarrollo integral de las personas, negándoles su participación activa, el acceso a sistemas de protección y bienestar y la movilidad social para salir de la pobreza.

En todas las definiciones que han aportado diversos autores acerca del término de Justicia Social hemos podido observar que aluden a cuestiones muy variadas, incluyendo asuntos de Redistribución de recursos; de Reconocimiento de la diversidad; y de Representación o participación de los individuos en la sociedad de un modo democrático. Es decir, desde las múltiples definiciones, disciplinas y enfoques teóricos presentados, se podrían aunar los planteamientos de Justicia Social en términos de tres dimensiones, que siguiendo a Fraser (1998, 2008) se concretan en Redistribución, Reconocimiento y Representación. Es por ello, que pasaremos a desarrollar en mayor profundidad la evolución que han tenido cada una de estas tres dimensiones teóricas siguiendo la tendencia histórica del desarrollo del concepto de Justicia Social a nivel teórico y social.

1.1.1. Justicia Social como Redistribución

Aunque el principal referente de las definiciones de Justicia Social podría variar a través de las distintas disciplinas, comúnmente estas definiciones suelen incluir conceptos que aluden a las nociones de equidad o compensación de la desigualdad y la redistribución de recursos (Rawls, 1971; Vera y Speight, 2003).

El término redistribución proviene de la tradición liberal de finales del siglo XX. Durante muchos años, las cuestiones de justicia distributiva han dominado el discurso y la discusión acerca de la Justicia Social (Dworkin, 1981; Miller, 1999; Rawls, 1971; Sen, 1980, 1993), hasta el punto que en muchas ocasiones Justicia Social y justicia distributiva se han utilizado de forma intercambiable e incluso como sinónimos, con el sentido de asegurar que todo el mundo reciba lo que le corresponde (Miller, 1999). Tanto es así, que las reivindicaciones redistributivas, que buscan una distribución más justa de los recursos y la riqueza, han sido el paradigma más influyente en la mayoría de las teorías sobre Justicia Social en los últimos 150 años (Cazden, 2012).

La visión tradicional de las injusticias redistributivas, ha permanecido anclada a las diferencias de clase social en base al poder y la riqueza que continúan existiendo en la sociedad capitalista en la que nos encontramos. Como plantea Stiglitz (2012) la riqueza está distribuida de manera muy desigual, tanto es así que el 1% de la población más enriquecido concentra la mayor parte de la riqueza y posee lo que el 99% restante necesita. Precisamente lo que se pretende con la Justicia distributiva es la posibilidad de avanzar en este modelo de perpetuación de clases y de reproducción de estatus, posibilitando la movilidad entre los grupos compensando en beneficio de los que están en peor situación.

Hay que considerar también que una alta desigualdad en la sociedad afecta al crecimiento del país, provocando a su vez desestabilidad a nivel político y económico (Stiglitz, 2012). Los altos niveles de inequidad producen inestabilidad política, separación social y ausencia de esperanza, mostrando un escenario desesperanzador. La superación de estas desigualdades requiere reestructurar la economía, y el sistema político y social, para alterar la distribución de los beneficios entre clases sociales.

Esta acepción de Justicia Social está centrada principalmente en la distribución de bienes y recursos materiales, económicos y culturales. Sin embargo, hay posiciones muy dispares en torno al paradigma de la distribución y por ende sobre los bienes y recursos que se deben distribuir, así como a quién van dirigidos y los criterios asumidos para distribuirlos de la forma más justa. Por ejemplo nos encontramos que la posición de los utilitaristas en la redistribución apuesta por el bien común, excluyendo el concepto de justicia como equidad y proponiendo planteamientos que distan bastante de lo que se puede considerar una redistribución justa desde nuestro enfoque teórico. Para los utilitaristas, se evalúa el total de satisfacción de la sociedad, y por tanto se justifica que los que están en mejor situación obtengan mayores ganancias aunque esto suponga pérdidas para los que están peor situados. En este sentido, se admite que los más desfavorecidos tengan menos y hagan aún más sacrificio con el fin de aumentar las ganancias de otros más favorecidos, y por ende del bienestar global.

Afortunadamente, la idea de Justicia distributiva fue renovada por John Rawls en la década de los 70, quien propuso una visión detallada del liberalismo igualitario en oposición al utilitarismo (Rawls, 1971, 1985), con la necesidad de encontrar un equilibrio entre los principios de equidad y libertad individual poniendo el foco de interés en las necesidades de los menos favorecidos o aventajados de la sociedad. Abordó las formas en que las instituciones sociales influyen en la distribución de oportunidades, ingresos, riqueza y, en general, de todas las ventajas sociales, con la idea de otorgar igualdad de oportunidades para todos, concediendo al Estado la responsabilidad especial de la distribución de estos bienes.

Con la teoría de la Justicia distributiva de Rawls se puede considerar un antes y un después en este paradigma. En su libro *Teoría de la Justicia* (1971), John Rawls intenta resolver el problema de la justicia distributiva enunciando su teoría de “Justicia como equidad” que supuso un gran avance para la redistribución al encontrar un balance entre los principios de igualdad y de libertad individual, con especial interés en las necesidades de los más desventajados de la sociedad. Lo que viene a suponer Rawls es que hombres y mujeres racionales, libres e iguales, desprovistos de todo conocimiento particular acerca de su situación

de partida (o *posición original*) referida por Rawls como “*velo de ignorancia*”, probablemente optarían por una distribución equitativa de cualquier bien que se les hubiera presentado y valorarían los principios de justicia únicamente sobre la base de consideraciones generales, aceptando aquellos principios que sean justos para todos y evitando de esta manera actuar conforme al propio interés. Pues si un individuo desconoce cuál es su posición en la sociedad, es probable que no privilegie a una determinada clase de personas, sino más bien desarrollará un esquema de justicia que trate a todos justamente y que maximice la posición de los menos afortunados, eligiendo proteger todo tipo de intereses, pues no sabe cuáles serán los suyos. Esta idea tenía el propósito de formular una teoría de la justicia como equidad y plantea dos principios básicos fundamentales:

- 1) Según el primero de ellos, cada persona ha de tener un derecho igual al sistema más amplio de libertades básicas compatible con un sistema similar de libertad para otros. Es decir, las libertades de unos no deben repercutir en las libertades de los otros. Rawls establece como libertades básicas de los ciudadanos, la libertad política (derecho a votar y a desempeñar cargos públicos), libertad de expresión y de asociación, libertad de conciencia y de pensamiento, libertad personal (que incluye la libertad frente a la opresión) y libertad de no ser objeto de arresto y detención arbitraria.
- 2) El segundo principio establece que las desigualdades económicas y sociales han de resolverse de manera que sean para el mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (principio de diferencia) y bajo las condiciones de una justa igualdad de oportunidades. El principio de diferencia o de equidad, se interpreta a favor de los que están más desfavorecidos en la sociedad, de manera que las mayores expectativas de los que están mejor situados son justas sólo si funcionan dentro de un sistema que mejora las expectativas de los miembros menos favorecidos de la sociedad. Este principio está vinculado con el de compensación, que sostiene que para tratar a todos por igual, para que exista una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad debe prestar atención a aquellos que poseen menos bienes naturales y a los que han nacido en situaciones sociales menos favorables.

El ideal de la igualdad de oportunidades, evita los aspectos de un régimen meritocrático y pone atención sobre los menos afortunados. De esta manera, las instituciones y políticas más justas son aquellas que contribuyen en mayor medida al bienestar de los menos favorecidos. Es por ello, que las instituciones sociales deben influir en la distribución de oportunidades, ingresos, riqueza y ventajas sociales, para conseguir que todos tengan las mismas oportunidades.

Como hemos podido ver, Rawls, con la formulación de su propuesta planteo un cambio profundo, casi paradigmático, de la visión sobre Justicia, trascendiendo esto a su vez sobre el planteamiento conceptual del término de Justicia Social, proponiendo que sería preciso distribuir los bienes básicos, ya sea individualmente (dinero, tiempo libre, servicios...) o de forma colectiva (salud, educación, transportes...). Defendía la igualdad de oportunidades, sugiriendo que el Estado tenía la responsabilidad de compensar las desigualdades sociales y naturales mediante la redistribución de bienes. La noción de Justicia distributiva propuesta por Rawls (1971) se refiere fundamentalmente a la redistribución de bienes primarios, entre los que se encuentran los recursos económicos y la riqueza, los derechos y libertades básicas, las instituciones políticas y económicas y los poderes implícitos asociados a los puestos de responsabilidad. Es decir, en términos generales, para Rawls la Justicia se articula en torno a la distribución de bienes sociales y económicos, y de los derechos y deberes resultantes de la cooperación social. Sin embargo, esta propuesta de Rawls también fue y ha sido objeto de muchas críticas, análisis y debates (Reisch, 2014).

Investigando como aliviar las desigualdades en la distribución de recursos, algunos estudiosos de Justicia Social también han tomado un enfoque crítico para entender y dirigir las dinámicas y procesos que causan y/o perpetúan las injusticias (Vera y Speight, 2003). Lo que en realidad ocurre es que la élite y los grupos social y económicamente más favorecidos suelen controlar las decisiones políticas que se toman favoreciendo sus propios intereses en detrimento de los grupos no privilegiados, haciéndoles creer a estos últimos que las desigualdades no son tan grandes (Stiglitz, 2012). Es por ello, que para superar la inequidad existente, el Estado debe desempeñar un rol fundamental. En este sentido, en el ámbito de la Redistribución, es necesario frenar los excesos de los que más tienen, es decir de la gente con poder, y ayudar al resto invirtiendo en recursos públicos (educación, sanidad, tecnología, etc.) que garanticen un nivel de vida digno y un desarrollo adecuado de los más desfavorecidos. Estas medidas son necesarias para promover una sociedad donde la diferencia entre la gente que tiene y la que no tiene, sea reducida.

La dimensión redistributiva de la justicia, Fraser (1998, 2008) la circunscribe al ámbito económico, planteando que las injusticias de redistribución se deben a prácticas como la explotación (realización del trabajo en beneficio de otros de forma abusiva), la marginación económica (quedar relegado a tareas indeseables o mal pagadas o negar el acceso a determinados puestos de trabajo) y está asociada muchas veces a la falta de educación y privación (negación de un nivel de vida material suficiente para vivir o nivel de vida digno).

Sin embargo, si nos limitamos desde el planteamiento de la Justicia Social a la distribución de recursos y medios económicos, como plantea el enfoque del capital humano u otras teorías de corte utilitarista, estamos olvidando otras cuestiones muy importantes sobre el desarrollo de la calidad de vida de las personas, dado que la riqueza material no necesariamente tiene una vinculación directa con el bienestar y el desarrollo humano. Es por eso, que las injusticias de desigual distribución, no se eliminan simplemente a través de la redistribución de bienes y recursos, sino que requieren reorganizar las instituciones y las prácticas de toma de decisiones, modificar la división del trabajo y tomar medidas para promover un cambio institucional, estructural y cultural mucho más profundo. Desde nuestro planteamiento de Justicia Social, proponemos que la dimensión redistributiva, no debe limitarse únicamente al ámbito económico, pues incluye una pluralidad mucho más amplia de factores y ámbitos, que interaccionan y afectan a las injusticias redistributivas.

Alejándonos del tratamiento de las personas de un modo instrumental, como un medio para incrementar la productividad, y centrándonos en el verdadero desarrollo del individuo que permita a las personas adquirir las potencialidades humanas, resulta necesario responder a las exigencias de la justicia distributiva tomando en consideración los objetivos de las políticas sociales y del bienestar de los individuos, asumiendo las aspiraciones y preferencias de todos los miembros de la sociedad. Este tema fue abordado por Amartya Sen (1981) en su libro *La Elección colectiva y el bienestar social*. Años posteriores, Sen (1995, 1999) se pronunció en torno a la concepción igualitaria de la justicia apostando por una igualdad de capacidades, como respuesta a la igualdad de oportunidades, así como por el fomento de la calidad o nivel de vida de las personas.

En este sentido, podemos decir que las ventajas de una persona en término de oportunidades, son juzgadas como menores que las de otra si esta tiene menos capacidad (es decir, menos oportunidades reales) para conseguir sus objetivos. El concepto de capacidades está muy unido a la idea de libertad, en el sentido de ser libre para determinar lo que queremos, valemos y decidimos elegir. Es por ello, que debemos tener en cuenta también las libertades y las elecciones personales de los individuos. Una sociedad justa debe intentar igualar las oportunidades de las personas, haciéndolas responsables y libres de sus propias decisiones y de sus propias vidas.

Según Sen (1995) la pobreza no estaría sólo determinada por la falta de ingresos, sino por la privación de las capacidades básicas. El enfoque de las capacidades que propone Sen, proporciona un marco para promover la reducción de la pobreza y favorecer el desarrollo

humano. Las capacidades representan las oportunidades reales o los funcionamientos que las personas necesitan para tomar decisiones informadas sobre sus propias vidas, planteándose opciones que valorar para poder garantizar una vida digna. En este sentido, las capacidades humanas conceden la libertad a los individuos para poder valorar y escoger entre distintas manera de vivir y de ser. Sen propone que el desarrollo del ser humano consiste en expandir el conjunto de sus capacidades a partir de las cuales es capaz de tomar decisiones sobre su propia vida. Es por ello, que las capacidades están vinculadas con la libertad de elección y de acción, a través de un proceso de valoración crítico y reflexionado (Aristizábal, Aguilar y Walker, 2010).

Podemos observar que el planteamiento de Sen también se basa en la dimensión redistributiva de la justicia pero en términos de capacidades básicas, a través de asegurar la libertad de las personas para elegir distintos modos de vida. En este caso, los recursos y bienes primarios no es lo verdaderamente importante, en su lugar se propone la adquisición de capacidades que permitan transformar esos recursos en verdaderos funcionamientos para que los sujetos puedan tomar decisiones libremente.

La riqueza, en forma de bienes de consumo, es importante en nuestra época para la mejora del nivel de vida, pero este último requiere también tomar en consideración otra serie de indicadores, lo que Sen se refiere como “capacidades y funcionamientos”. El funcionamiento es un logro y la capacidad es la posibilidad de hacer algo. Los funcionamientos y las capacidades para Sen añaden valor al nivel de vida, ampliando la perspectiva de libertad, la capacidad de poder llevar diversos tipos de existencia, de poder elegir y escoger entre opciones alternativas de vida.

Otra contribución importante en el enfoque de las capacidades, la realiza Martha Nussbaum (2000, 2003, 2004), que junto con Amartya Sen (1999, 2004, 2009) determina que para que la Justicia Social sea efectiva lo más importante es alcanzar la igualdad de capacidades básicas, ofreciendo la oportunidad real para conseguir aquello que valoramos. Una persona posee la capacidad de funcionamiento, cuando tiene posibilidades reales de decidir y tomar sus propias decisiones.

En cuanto a las capacidades básicas que es preciso desarrollar, Sen se muestra reacio a proporcionar una lista, planteando una propuesta abierta a la libre interpretación de los lectores, aludiendo también a las diferencias individuales y a los contextos específicos a los que deben adaptarse (Sen, 2009). Dado que cada país y región presenta un determinado desarrollo histórico, social y cultural; se pueden contemplar diferencias acerca de los distintos tipos de

capacidades que requieren los individuos o grupos de cada sociedad. En este sentido, las capacidades son relativas, por lo que según Sen es difícil proporcionar una lista única.

A diferencia de Sen, Martha Nussbaum (2000) en su libro *Mujeres y Desarrollo Humano*, aborda el enfoque de las capacidades proporcionando explícitamente una lista de diez capacidades humanas centrales, que podemos observar en la *Tabla 1*.

Tabla 1

Lista de Capacidades Centrales Básicas (Nussbaum, 2000)

Lista de Capacidades Centrales Básicas propuesta por Martha Nussbaum	
1.	Vida. Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal, sin morir prematuramente o antes de que la vida se reduzca a algo que no merece la pena vivir.
2.	Salud corporal. Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada.
3.	Integridad física. Ser capaces de moverte libremente desde un lugar a otro, estar a salvo de la violencia, incluyendo la violencia sexual y doméstica, tener oportunidades para la satisfacción sexual y la elección en materia de reproducción.
4.	Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaces de utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y la razón, de una forma “verdaderamente humana”, de una manera informada y cultivada por una educación adecuada, no limitándose a la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Ser capaces de utilizar la imaginación y el pensamiento para experimentar y producir obras con libertad de expresión, tanto en política, arte, y ejercicio religioso. Ser capaces de tener experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios.
5.	Emociones. Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos, amar a los que nos aman y nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia. En general, experimentar emociones (amar, llorar, sentir nostalgia, gratitud e ira justificada). No tener un desarrollo emocional limitado por el miedo y la ansiedad.
6.	Razón práctica. Ser capaces de formar una concepción del bien y desarrollar una reflexión crítica acerca de la planificación de la propia vida.

Tabla 1 (cont.)

Lista de Capacidades Centrales Básicas (Nussbaum, 2000)

Lista de Capacidades Centrales Básicas propuesta por Martha Nussbaum	
7. Afiliación.	<ul style="list-style-type: none"> a) Ser capaces de vivir con y hacia los demás. Reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, participar de varias maneras en interacción social para ser capaces de imaginar la situación del otro. b) Tener las bases sociales de autorrespeto y no humillación. Ser capaz de ser tratado como un ser digno cuyo valor es el mismo que el del resto de seres humanos. Esto implica la no discriminación por motivos de sexo, orientación sexual, etnia, clase social, religión u origen nacional.
8. Otras especies.	Ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.
9. Capacidad de jugar.	Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.
10. Control sobre el entorno de cada uno.	<ul style="list-style-type: none"> a) Político: ser capaces de participar de forma efectiva en las decisiones políticas que rigen nuestra propia vida. Tener derecho a la participación política, protección de la libertad de expresión y asociación. b) Material: ser capaces de poseer propiedades (tanto tierras como bienes inmuebles) no sólo de manera formal, sino en términos reales. Tener derecho a buscar empleo en las mismas condiciones que los demás. Ser capaces de trabajar como seres humanos, mediante el ejercicio de la razón práctica, y establecer relaciones significativas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.

Aunque Nussbaum (2003, 2011) plantea esta lista como abierta y sujeta a modificación y reflexión a través del intercambio y el diálogo, también ha argumentado acerca de la importancia de identificar una lista de capacidades básicas universales, mediante las cuales poder evaluar las desigualdades y pedir cuentas a los gobiernos.

Sen, por su parte, se ha mantenido al margen de este planteamiento, destacando la importancia de resaltar la diversidad de las capacidades vinculadas con las diferencias individuales y con las diferencias de contexto.

Respecto a la propuesta de Nussbaum de estas diez capacidades centrales, creemos que lo menos relevante es el listado o la identificación del catálogo, sino la necesidad de buscar un consenso científico mediante el debate, que haga posible la ampliación y/o reducción de tales capacidades. Lo importante es que la comprensión de la gama de capacidades que los individuos, las comunidades y la sociedad en general tienen que valorar, debe salir de un proceso de debate público y no puede ser predeterminado (Tikly, 2010). Por ello, se debe informar sobre los tipos de capacidades que pueden ser relevantes en cada sociedad, los factores que inciden y cómo pueden ser medidos.

También estamos de acuerdo con Sen en que el importante papel que juegan la renta y la riqueza en la justicia distributiva, tiene que integrarse en un sistema más amplio que defina la libertad, la capacidad y la calidad de vida de los individuos. Pues aunque el enfoque de la Redistribución se ha centrado tradicionalmente en injusticias socioeconómicas, suponiendo que estas se debían fundamentalmente a estructuras macroeconómicas y políticas superiores, nosotras planteamos una visión más amplia del término. Siguiendo la línea de Sen y Nussbaum, consideramos que la Redistribución no debe limitarse únicamente a cuestiones económicas y de distribución de recursos; pues además de realizarse sobre los bienes primarios (recursos, bienes, servicios, ingresos, riqueza, salud y educación) que permitan garantizar un mínimo social, mediante impuestos, transferencias, asignaciones familiares y subsidios, debería ofrecerse también la igualdad de oportunidades en el sentido de capacidades, favoreciendo el desarrollo de las libertades que posibiliten la elección de los individuos. Sin embargo, para el desarrollo de estas capacidades, también resulta necesario que las desiguales condiciones económicas que se presentan en la sociedad capitalista sean compensadas por medio de una distribución justa de bienes colectivos o bienes públicos.

Si bien, como hemos visto, casi todas las teorías propuestas de Justicia Social coinciden en la noción de igualdad, el asunto en que más divergen se relaciona con la pregunta propuesta en el planteamiento de Sen (1995), *¿Igualdad de qué?* Esta cuestión se ha respondido de forma diferente desde las distintas teorías, ofreciendo planteamientos de igualdad en elementos muy distintos, entre los que se encuentran, la igualdad de bienes primarios, recursos, ingresos, riqueza, oportunidades, derechos, utilidad, libertad, felicidad, satisfacción de necesidades y capacidades.

Por otra parte, también es preciso diferenciar los conceptos de equidad e igualdad, pues el hecho de considerar a todos por igual puede suponer que se dé un trato inadecuado a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable (Sen, 1995). Si desde el enfoque de la igualdad

todos los individuos reciben siempre el mismo tratamiento; desde el enfoque de la equidad se lleva a cabo un tratamiento diferenciado con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de partida, al considerar la diversidad humana (Bolívar, 2012). Por ello, es preciso ir más allá de la simple igualdad, trascendiendo a un tratamiento equitativo que sea sensible a las diferencias de los seres humanos, apoyando con mayores recursos a los grupos más vulnerables o desfavorecidos.

Desde el enfoque de la equidad, un tratamiento desigual se consideraría justo siempre que beneficie a los más desfavorecidos, reduciendo o eliminando las desigualdades de origen. Muchas teorías de Justicia Social basadas en la redistribución se basan en el planteamiento de la equidad, argumentando que individuos distintos deben recibir un tratamiento desigual para que dichas diferencias sean reducidas. Este paradigma emergió con fuerza a partir de la obra de Rawls (1971), que como hemos visto siguiendo los principios de diferenciación y discriminación positiva, plantea la promoción de Justicia Social dando más al que más lo necesita de manera que las desigualdades sólo serían justificables si benefician a los que menos tienen. Por lo tanto, la equidad es sensible a las diferencias individuales y exige tratar de forma diferenciada para alcanzar una mayor igualdad entre todos los seres humanos. Sin embargo, la noción de igualdad es ciega a los contextos de diversidad social, económica y cultural de la sociedad en la que vivimos, constituyendo una fuente de injusticia al no contemplar los mecanismos redistributivos de equidad propios de la Justicia Social.

También es necesario considerar que en muchas ocasiones la justicia distributiva descuida las cuestiones de poder, e ignora los contextos sociales e institucionales en los que se establecen los patrones distributivos. Pues cuando la Justicia Social se reduce a cómo se distribuyen los bienes materiales, tiende a descuidar el contexto institucional y estructural que usualmente determinan los patrones de distribución. Para que exista una distribución justa, la estructura social básica debe estar regida por una constitución que garantice las diversas libertades de igualdad ciudadana, con un gobierno que actúe eficazmente para mantener los recursos, la propiedad y la riqueza ampliamente distribuidos, con igualdad de oportunidades reales, respaldada por unos servicios públicos y una educación de calidad para todos.

Una sociedad desigual no funciona eficientemente, pues tiene efectos negativos en la producción, en la estabilidad, y en el crecimiento económico. Además, hay ciertos colectivos desfavorecidos, como los discapacitados, las mujeres, inmigrantes o minorías étnicas, cuyas condiciones de injusticia individual se ven agravadas por la interacción con los factores de los grupos a los que pertenecen (de clase, género, capacidad, etnia u orientación sexual). Es por ello

que plantear la Justicia Social exclusivamente como Redistribución es muy limitante, por lo que resulta importante conceptualizar el término desde un enfoque más amplio.

1.1.2. Justicia Social como Reconocimiento

Al concepto de Redistribución en Justicia Social se une la noción de Reconocimiento (Benhabib, 2006; Cole, 2000; Fraser, 1995, 2000; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 1997, 2007; Irvine, 2003; Taylor, 1993; Young, 1990), vinculada inicialmente con el respeto social y cultural de todas las personas mediante la valoración de la diversidad y la existencia de relaciones justas dentro de la sociedad. Para que exista Reconocimiento debe haber ausencia de dominación cultural y social, dando visibilidad a los grupos minoritarios o tradicionalmente excluidos por razones de género, cultura, clase social, etnia u orientación sexual.

El término de reconocimiento fue tratado por primera vez por Hegel en *Fenomenología del espíritu* en 1973, “Hegel considera fundamental el hecho de que sólo podemos florecer en la medida en que se nos reconoce” (Taylor, 1993, p. 76). Según Hegel, el reconocimiento se refiere a una relación recíproca entre sujetos y para el desarrollo de la identidad de los individuos y los grupos es necesario el reconocimiento de los otros mediante un proceso dialógico de reconocimiento mutuo (Fraser, 2000).

Como es bien sabido, en los últimos tiempos, debido a la intensificación de movimientos sociales, las sucesivas crisis, el progreso de las telecomunicaciones y el aumento de los movimientos migratorios, se ha ido produciendo una notable proliferación de luchas por el Reconocimiento de diversos grupos tradicionalmente excluidos e infravalorados (luchas en torno al multiculturalismo, respecto al género o la sexualidad, movimientos por los derechos y las libertades humanas, etc.). Estas luchas por el reconocimiento tienen su origen en los procesos y fenómenos que generan la exclusión de ciertos grupos minoritarios por razones de género, sexualidad, cultura, religión, etnia o capacidad. Así, algunos de los grupos más vulnerables que sufren las injusticias del reconocimiento son las mujeres, los miembros de minorías étnicas, culturales y religiosas, los discapacitados y el colectivo LGTB, que luchan por el reconocimiento, respeto y valoración de sus identidades individuales y colectivas. Sin embargo, el género, la etnia, la sexualidad y la clase social no están radicalmente separados, sino que interactúan, pues nadie pertenece sólo a una de estas categorías y es posible que los individuos subordinados en un eje sean dominantes en el otro.

En la filosofía política contemporánea, ha habido un intenso debate sostenido sobre si la Justicia Social es un asunto de distribución o reconocimiento (Fraser y Honneth, 2003; North, 2006). El paradigma de justicia de la distribución se centra en la igualdad de los individuos, el

compromiso cívico y el compromiso político común para todos los ciudadanos con el objetivo de perseguir su igualdad de oportunidades en la vida (Rawls, 1971). Esta perspectiva fue prevalente durante la última mitad del siglo XX, como el remedio para todas las injusticias, centrándose en la redistribución de bienes materiales y de otros tipos, incluyendo las oportunidades, el poder y el acceso, con el objetivo de establecer una sociedad basada en la justicia y la equidad (Fraser, 2008). Sin embargo, muchos expertos en filosofía política argumentan que centrarse sólo en la igualdad y la distribución de bienes es teóricamente inadecuado para conceptualizar la justicia en la sociedad diversa de hoy en día. Como señala Young (1990), los movimientos sociales de los años 60 y 70 han dejado claro que una dimensión relevante de injusticia era el fallo en el reconocimiento y respeto a ciertos grupos sociales, y por lo tanto el objetivo del reconocimiento debe ser central en las teorías de Justicia Social.

La política de Reconocimiento y la política de Redistribución a menudo parecen tener objetivos mutuamente contradictorios. Mientras que la primera tiende a promover la diferenciación grupal, la segunda tiende a socavarla. Por lo tanto, los dos tipos de reclamación están a menudo en tensión entre sí (Fraser, 1995).

Siguiendo a Young (1990), necesitamos pasar de la dimensión distributiva para incluir otras dimensiones de la justicia, como el reconocimiento, refiriéndose a la ausencia de dominación cultural experimentada por ciertos grupos o individuos sociales; así como la justicia asociativa, definida por el grado de participación de individuos o grupos en las decisiones que afectan a las condiciones en las que viven.

Young (1990) desarrolla los conceptos de opresión y dominación considerándolos cuestiones sociales descuidadas debido a un énfasis excesivo en el paradigma distributivo. Además sostiene que las injusticias distributivas pueden contribuir a otras formas de opresión. Sugiere que la Justicia Social no debe utilizarse exclusivamente en el sentido convencional de la distribución de bienes en la sociedad, desafiando una noción distributiva de la justicia y argumentando que oculta desigualdades sistémicas y estructurales. Por ello, Young (1990) plantea ampliar los límites de la Justicia Social más allá de considerar a las personas como simples poseedoras y consumidoras de bienes, posicionándose en un contexto más amplio que incluya también el reconocimiento y la acción, otorgando los medios para desarrollar y ejercer las capacidades. Esta autora se refiere a las personas que sufren de falta de reconocimiento como oprimidos y define cinco criterios que pueden determinar esta condición: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia (Young, 2000).

Las concepciones más recientes de Justicia Social reconocen estas dimensiones plurales (Gerwitz y Cribb, 2002), aunque se sigue debatiendo la cuestión de si la justicia es un problema de Redistribución o de Reconocimiento. En este sentido, se plantea cómo conceptualizar la relación entre la noción de justicia distributiva que es central en las democracias liberales modernas con las luchas por el reconocimiento de los grupos sociales en relación a las políticas de la identidad y la diferencia (Fraser y Honneth, 2003; North, 2006).

La teoría del reconocimiento ha protagonizado un resurgir en la actualidad con filósofos como Charles Taylor y Axel Honneth que reivindican la política de la diferencia. Como dice Taylor (1993) “El reconocimiento no es una cortesía que debemos a la gente, es una necesidad humana vital” (p.294).

Es bien sabido que la diversidad étnica, cultural y lingüística está aumentando en todo el mundo debido a la expansión de los movimientos migratorios. La profunda diversidad étnica en las naciones y la petición por diferentes grupos del reconocimiento cultural y los derechos, está desafiando las nociones asimiladas de ciudadanía y forzando a construir nuevas concepciones de Justicia Social.

La identidad como ciudadano es la expresión de pertenencia que una persona tiene hacia una sociedad determinada en la que participa. Cuestiones como migración, etnia, religión, sexo, edad, país de procedencia, han delimitado el concepto de ciudadano, excluyendo del mismo a quienes por razón de cualquiera de esas circunstancias y condiciones se les ha negado la cualidad y el derecho de ciudadanía. Diversos movimientos sociales han luchado en contra de la discriminación reivindicando el concepto de ciudadano del mundo, exigiendo la aplicación del principio de igualdad y respeto a la dignidad del ser humano. Ser ciudadano es tener desarrollado el sentido de identidad y pertenencia en el lugar donde se interactúa socialmente. Sin embargo, en una sociedad cada vez más global como en la que vivimos, se han traspasado las fronteras y los límites del Estado-Nación y ha surgido un concepto más extenso que engloba el marco local, regional, nacional e internacional en el que viven las personas en continua interacción. Desde esta perspectiva (Pogge, 1994; Beitz, 1999; García-Vélez, 2016) surge el término de ciudadano del mundo o cosmopolita, que trasciende las divisiones estatales y fronteras basándose en una perspectiva internacionalista y de cooperación que deja de lado las diferencias por nacionalidad y plantea un proyecto político con propuestas de cómo establecer una nueva ciudadanía de aplicación global.

Las definiciones de Justicia Social que aluden a la dimensión del Reconocimiento normalmente implican desequilibrio de poder, con la idea de que las desigualdades sociales y

estructurales deberían ser minimizadas y que la sociedad debería trabajar hacia el empoderamiento con las personas que están en situación de desventaja o con los grupos tradicionalmente excluidos o marginados. Es por ello, que la Justicia Social debe estar plenamente comprometida en destruir los procesos que contribuyen a las desigualdades de poder, opresión y marginación (Vera y Speight, 2003; Young, 1990).

En nuestra sociedad actual determinada por un mundo globalizado con la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, desde nuestro modelo teórico nos oponemos al imperialismo cultural, que otorga mayor poder a ciertos grupos dominantes sobre otros. El imperialismo cultural es un término que ha sido utilizado por varios autores (Lugones y Spelman, 1983; Young, 2000) para describir la dominación de ciertos grupos o sectores de la sociedad sobre otros a los que estereotipan y vuelven invisibles con la universalización de la cultura de un grupo dominante y su imposición como norma. Como afirma Young (2000) “Mientras el sujeto necesita reconocimiento como humano, lleno de deseos y posibilidades, solo recibe de la cultura dominante la declaración de que está marcado, de que es diferente e inferior” (p.104).

En el sentido que le damos al término de Reconocimiento en el contexto actual de Justicia Social cabe diferenciar dos cuestiones clave que aportan sentido a las políticas actuales: la igualdad de los derechos de todos los ciudadanos con independencia de la clase social, género, cultura o etnia a la que pertenezca y el desarrollo de las identidades de los individuos y de los grupos. Cada individuo y cada grupo deben ser reconocidos por su identidad única, por el hecho de ser distintos a todos los demás. Estas cuestiones son abordadas por Taylor (1993) y Fraser (2000) que coinciden en determinar al menos dos modelos o interpretaciones del paradigma del Reconocimiento.

Según la propuesta de Taylor (1993):

- Por un lado, estaría la posición universalista que defiende el principio igualitario de ciudadanía con los mismos derechos y obligaciones para todos los individuos, asumiendo que todas las personas merecen el mismo respeto. Sin embargo, esta interpretación es ciega a las diferencias, lo que promueve la homogeneización de las identidades culturales de individuos y grupos.
- Por otro lado, estaría la política de la diferencia que pone énfasis en el reconocimiento de la identidad única y original de cada individuo y/o grupo, evitando la homogeneización o asimilación por las culturas y comunidades hegemónicas. Defiende que no se debe ser ciego a las diferencias, planteando una discriminación positiva, que

según el propio Taylor sería una medida temporal hasta que se consiga nivelar el campo de juego.

Fraser (1995, 2000) por su parte, diferencia dos modelos distintos de reconocimiento (el modelo de identidad y el modelo de estatus):

- El modelo de identidad sostiene que para superar las representaciones negativas de los miembros de los grupos infravalorados, estos deben librarse de esas identidades negativas con el fin de producir una identidad grupal culturalmente saludable. Este modelo, ejerce presión sobre los individuos para ajustarse a la cultura de un grupo, negando la complejidad y la autenticidad de individuos y grupos. De modo, que los grupos en situación de desventaja deberían aceptar una especie de proceso de asimilación hacia el grupo dominante.
- El modelo de estatus propone que lo que precisa de reconocimiento no es la identidad grupal, sino el status de los miembros individuales como plenos participantes de la interacción social. Para que esto se lleve a cabo, es necesario que los modelos culturales establecidos en la sociedad se sitúen en una posición de igualdad, reconociendo el mismo valor cultural a los diversos grupos sociales. Este modelo admite la diferencia como algo positivo y enriquecedor, colocando a todos los grupos e individuos en el mismo nivel de estatus, porque lo negativo es considerar ciertos grupos inferiores por ser diferentes.

Es posible observar que encontramos cada vez más este tipo de reivindicación de Justicia Social en la política del reconocimiento (Fraser, 1995, 2000). Aquí el objetivo es conseguir un mundo amigable con las diferencias, donde la asimilación a las normas culturales mayoritarias o dominantes ya no sea la referencia a seguir (Cazden, 2012). En este sentido de Justicia Social es importante el Reconocimiento de las diferencias culturales, sociales y personales.

Fraser (1998, 2008) atribuye la dimensión del Reconocimiento al plano cultural y señala algunas de las formas de injusticia según este enfoque como la dominación cultural (sometimiento a patrones correspondientes a otra cultura y ajenos a la propia), el no reconocimiento (invisibilidad de algunas culturas) y la falta de respeto y violencia (ser difamado o menospreciado en interacciones culturales). Sin embargo, desde nuestro enfoque teórico consideramos que al igual que el paradigma de la redistribución no se pueden limitar al ámbito de la economía, las cuestiones del reconocimiento no pueden limitarse al plano cultural, y es muy difícil aislar estas dimensiones dado que en muchas injusticias se encuentran en interacción

ambos enfoques y no se podría resolver su problemática aludiendo simplemente a una de las dimensiones.

Este dualismo de la distribución y el reconocimiento que se presenta como dos esferas de la Justicia Social diferentes, es necesario contemplarlo como interconectado e interrelacionado, pues la dimensión de la Redistribución está impregnada de interpretaciones y normas sobre el Reconocimiento y cuestiones relativas a la dimensión del Reconocimiento también presentan matices de índole distributivo, por lo que en ningún caso podemos decir que tratamos con esferas separadas y totalmente independientes. Sin embargo, algunos autores como Young (2000) y Honneth (1997, 2007) han ido intensificando las cuestiones relativas al Reconocimiento a medida que se ha ido produciendo un declive de las reivindicaciones de la Redistribución. Honneth en su libro *“¿Redistribución o Reconocimiento?”*, escrito junto a Fraser (2003), pretende incluir el problema de la distribución dentro del campo del reconocimiento, considerando que no habría necesidad de duplicar los componentes y que a través del enfoque del Reconocimiento se podrían incluir todas las injusticias sociales, pues según el planteamiento de Honneth, si el Reconocimiento es efectivo garantizaría una justa y correcta distribución. Lo mismo ocurre en el modelo de la identidad planteado por Fraser, que desplaza la cuestión de la Redistribución al considerarla un efecto secundario de la falta de Reconocimiento (este fenómeno lo denomina Fraser como el problema del desplazamiento), así como las teorías marxistas desplazan el Reconocimiento a favor de medidas redistributivas de la justicia.

A su vez, Fraser (1995) en otro planteamiento anterior argumentaba que las cuestiones de Redistribución y Reconocimiento no tienen por qué ir unidas. Así, expone que aunque en algunos casos –como sucede en los reiterados y sistemáticos casos de discriminación de las mujeres– se producen situaciones de injusticia tanto en la dimensión de Redistribución como de Reconocimiento. Por el contrario, las personas homosexuales, se encuentran en todos los rangos y clases sociales, no viéndose afectados por discriminaciones de tipo distributivo pero sí en cuanto al reconocimiento de su orientación sexual. Por otra parte, la clase obrera sufre una discriminación de Redistribución de recursos pero no de Reconocimiento. Es por eso que estos casos referidos a la sexualidad y a la clase social, son los más extremos en las cuestiones de Redistribución y Reconocimiento, pero en muchas ocasiones suelen ir emparejadas ambas clases de discriminación. Debido a que la opresión de ciertos grupos es compleja, múltiple y multiplicada, la Redistribución y el Reconocimiento son soluciones que muchas veces tienen que ir emparejadas. Nuestro enfoque, busca la integración de ambos paradigmas argumentando que no son excluyentes, pues como señala Fraser (2008) *“Redistribución y Reconocimiento pueden ir de la mano, a pesar de sus orígenes filosóficos divergentes”* (p.86).

Young (2000) argumenta que los problemas de prejuicios, estereotipos, discriminación y exclusión existen porque alguna gente cree erróneamente que la identificación grupal implica diferencias en las capacidades, temperamento o virtudes de los miembros de los grupos. Sin embargo, aunque la pertenencia a los grupos es un atributo muy importante en la constitución de la identidad de las personas, esta no debe derivar en la asunción de estereotipos y normas que impidan el desarrollo libre, autónomo y basado en el respeto de los individuos. El Reconocimiento en este sentido supone una lucha contra la represión de aquellos colectivos que son privados de iguales oportunidades de vida social y política, así como de los derechos civiles y libertades ciudadanas.

Por otra parte, del mismo modo que la Redistribución suele vincularse con la política de clases, la política de reconocimiento se identifica con la política de la identidad que a su vez se vincula con las luchas acerca del género, la sexualidad, la nacionalidad, el carácter étnico y la cultura. Taylor define la identidad como “algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano” (Taylor, 1993, p.43) y además “es de prever que los individuos vayan a definirse en parte por las identidades grupales, morales y universales y por su pertenencia histórica” (Taylor, 1996, p.15). Como afirma Correa (2009), “la identidad se construye en el ejercicio de un constante negocio dialógico con los otros y con uno mismo en el cual el mutuo reconocimiento es una necesidad” (p.165). Las personas se individualizan por medio de procesos de socialización con los grupos a los que pertenecen, por lo que se requiere una política de Reconocimiento que proteja la identidad del individuo y de los grupos en el contexto de vida en los que se desarrollan. Además, a menudo nuestra identidad se moldea en parte por el Reconocimiento o por la falta de éste, así un individuo o grupo puede sufrir un verdadero daño, si la gente o la sociedad que les rodean les muestran una imagen despreciable o degradante de sí mismos. De este modo, algunos grupos como las mujeres (en una sociedad que valora prioritariamente los valores masculinos) o los grupos étnicos minoritarios como las personas afroamericanas (que no gozan de los privilegios de la cultura dominante) hemos interiorizado una imagen de inferioridad, despectiva de nosotras mismas, inducidas por la falta de Reconocimiento que nos manifiesta reiteradamente la sociedad. Por ello, lo primero que debemos conseguir es que estos grupos se liberen de esa identidad impuesta y destructiva. Debemos luchar contra este canon instaurado en la sociedad para poder progresar hacia un reconocimiento auténtico, otorgando mayor valor a las mujeres y a las personas de culturas no dominantes.

Este enfoque de las identidades individuales y grupales, es abordado por Amy Gutmann (1995, 2003), quien determina que para que se produzca un reconocimiento público completo deben emerger dos formas de respeto:

1. Respeto por la identidad de cada individuo, con independencia del género, cultura o etnia a la que pertenezca.
2. Respeto por la identidad de los grupos, y de todas aquellas formas de acción, prácticas, concepciones del mundo, que gozan de una elevada consideración entre sus miembros, especialmente de aquellos que han sido tradicionalmente discriminados o despreciados.

En el concepto de identidad se puede observar una doble vertiente, la identidad de los individuos y la identidad de los grupos, aunque más bien la identidad individual de las personas se va construyendo a partir de la interacción con los grupos a los que pertenece y a su vez, la identidad de los grupos se forma a partir de las identidades de los miembros que los constituyen.

Desde el planteamiento de un mundo globalizado, propio de nuestra sociedad actual con contextos multiculturales, en los que coexisten miembros pertenecientes a distintas culturas, etnias, religiones y orígenes diversos; defendemos la supervivencia de las identidades de todas las comunidades unida a su verdadero reconocimiento. Para ello, es preciso ampliar nuestra perspectiva con nuevos valores, para poder así conocer el resto de culturas e identidades que nos permitan comprender el punto de vista de los otros. Siguiendo de este modo la propuesta de Taylor (1993) de “fusión de horizontes” con la presunción de valor cultural igualitario como “una posición que adoptemos -a modo de hipótesis- cuando emprendamos el estudio de los otros” (p.333).

Tenemos que concienciarnos que existen otras culturas, y que tenemos que convivir cada vez más tanto a escala global como en cada sociedad individual otorgando la presunción de valor igualitario entre todas ellas. Es razonable suponer que las culturas han aportado un valor significativo para gran cantidad de seres humanos durante largos periodos y por lo tanto deben tener algo que merece nuestra admiración, valoración, celebración y nuestro respeto. Debemos plantear las culturas de forma flexible y moldeable. No debemos empeñarnos en perseguir la fiel supervivencia de la propia identidad, pues va en contra del curso de la historia y de la evolución cultural. Desde la perspectiva de la multiculturalidad es algo positivo y enriquecedor el intercambio y la interacción cultural, pues sólo de esta manera conseguiremos un cambio de perspectiva y lograremos entender el punto de vista de los miembros de otros grupos.

Como hemos visto, existen múltiples formas de diferencias, ante las que según afirma Fraser (1998) se debe actuar de forma diferente. Algunas diferencias causan opresión y suponen la superioridad de ciertos grupos, es por ello que estas deben ser eliminadas; otras deben universalizarse otorgando el mismo reconocimiento a todos los grupos y por último, otros tipos de diferencias deben ser afirmadas y valoradas, celebrando la diversidad y el empoderamiento de los distintos grupos.

La dimensión del Reconocimiento fomenta la visibilidad y el respeto de todos y cada uno de los miembros de la sociedad, así como la valoración y celebración de las riquezas que proporciona esta diversidad (Fraser, 2000, 2008; Fraser y Honneth, 2003; Taylor, 1993; Young, 1990, 2011).

Las políticas de la diferencia en base a la dimensión del Reconocimiento en Justicia Social, reclaman la afirmación positiva de las diferencias de los distintos grupos de una sociedad diversa. Además, plantean una discriminación positiva hacia los grupos sociales tradicionalmente marginados o excluidos, para compensar la historia de discriminación que han sufrido por distintos motivos (cultura, etnia, género, diversidad sexual...), otorgándoles de esta manera la igualdad de oportunidades sociales y económicas.

El reconocimiento de la diversidad y la integración cultural es un principio que contribuye a la abolición de las desigualdades, desarticulando las estructuras de poder que fomentan prácticas racistas y xenófobas.

Para trabajar por la Justicia Social, uno no debe únicamente ser consciente de la existencia de desigualdades, sino también debe reconocer que las condiciones de injusticia son debidas al sistema de opresión de grupos específicos en nuestra sociedad. Además, también se debería reconocer que las barreras institucionales, políticas y leyes contribuyen a estas injusticias y daños, entendiendo los peligros de limitar las atribuciones y responsabilidades únicamente a los individuos de ciertos grupos.

La aceptación de la diversidad enfatiza el Reconocimiento y la aprobación incondicional de las diferencias y las individualidades; promoviendo así valores como la empatía y el respeto, aludiendo a una relación recíproca entre los seres humanos (Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega y Carreño González, 2016).

Un delicado balance de unidad y diversidad debería ser un objetivo esencial de la educación para la ciudadanía y la democracia en la promoción de naciones multiculturales (Banks, 2001, 2004). Es por ello, que uno de los desafíos de los estados democráticos diversos

es proporcionar las oportunidades a los diferentes grupos para mantener los aspectos de sus culturas comunitarias en un mundo en el que todos los grupos se sientan incluidos, siendo este un objetivo importante cuando las naciones están respondiendo a la diversidad de su población. Los ciudadanos en una sociedad democrática diversa deberían ser capaces de mantener uniones con sus comunidades culturales de origen así como participar efectivamente en la cultura nacional compartida, constituyendo una unidad basada en la diversidad.

Cook (1990) afirma que las personas que expresan más actitudes racistas o sexistas podrían expresar menos actitudes e intenciones favorables a la Justicia Social porque ven a estos grupos como menos merecedores. En este sentido, destaca el empoderamiento de los grupos oprimidos, marginados o poco representados (minorías étnicas y culturales, gays y lesbianas, personas con discapacidades) como fuerza motivadora para el compromiso por la Justicia Social.

Como destaca Hoffman (2000, 2008), la empatía hacia las diferencias culturales de otros es una cuestión crítica para las actitudes socialmente justas. Según Goodman (2001), la empatía permite a los individuos sentirse conectados a aquellos que son diferentes a ellos y pueden desempeñar un deseo de ayudar a cambiar las circunstancias que crean estas injusticias.

Desde nuestro enfoque teórico defendemos una dimensión del Reconocimiento de todos los individuos, basándonos en el modelo de la diferencia, defendiendo la particularidad y la identidad individual de todos los seres humanos, afirmando la diferencia como una cuestión positiva y enriquecedora y aplicando una discriminación positiva hacia los grupos en situación de desventaja, evitando de este modo que sean discriminados, oprimidos o asimilados por la cultura hegemónica. Para afrontar las injusticias en el ámbito del Reconocimiento, se debe promover la valoración positiva y la celebración de la diversidad cultural, como criterio positivo y enriquecedor, dentro de una sociedad globalizada. Es necesario para ello el establecimiento de un Estado rigurosamente neutral y laico, que no beneficie a ninguno de los grupos sociales, sin distinciones culturales o religiosas y con metas colectivas que promuevan la libertad personal e individual, la integridad física, el bienestar y la seguridad de todos los ciudadanos.

Es por ello que para que se haga efectiva la lucha por el Reconocimiento debe producirse un cambio de perspectiva, ampliando el trasfondo a partir del cual una comunidad interpreta su propia identidad y la del resto de grupos. Por tanto, las reivindicaciones de Justicia Social sobre la dimensión de Reconocimiento deben proponerse en el sentido de pretensión de una sociedad que respete la diferencia, la acepte y la valore.

Los ciudadanos en este siglo necesitamos el conocimiento, las actitudes y las habilidades para funcionar en las comunidades superando las fronteras culturales. Pues sólo cuando la

cultura es transformada en una cultura global dando voz a las comunidades de diversa etnia, lengua y religión será vista como legítima por todos los ciudadanos.

1.1.3. Justicia Social como Representación

Siguiendo el desarrollo histórico del concepto de Justicia Social, a las dimensiones de Redistribución y Reconocimiento, se une más tarde la dimensión de Representación o participación (Bell, 1997; Fraser, 1998, 2008; Hartnett, 2001; Lynch y Lodge, 2002; Miller, 1999). La Representación se asocia con la participación activa de las personas, especialmente de los colectivos y grupos tradicionalmente excluidos en las decisiones que afectan a sus propias vidas.

El planteamiento de la dimensión de Representación o participación surgió con posterioridad a los enfoques de Redistribución y Reconocimiento como criterio dimensional añadido para la promoción de Justicia Social.

Bell (1997) define en este sentido la Justicia Social como la total e igual participación de todos los grupos e individuos en una sociedad que es mutuamente formada para satisfacer sus necesidades, donde los recursos son igualmente distribuidos y todo el mundo está física y psicológicamente seguro.

Resulta necesario una sociedad que respete y promueva la participación, fomentando la reciprocidad y responsabilidad mutua de los individuos y los grupos, especialmente de los más desfavorecidos.

En un primer momento, Fraser (1995) elaboró un modelo de Justicia Social, únicamente con las dimensiones de Redistribución y Reconocimiento, que fue bastante criticado. Para responder y reflexionar sobre estas críticas, Fraser (1998, 2008) elaboró otro modelo desde una perspectiva integradora con una visión tridimensional de la Justicia Social en su obra *“Escalas de la justicia”*, en la que agrega un tercer aspecto o dimensión, la Representación o paridad en la participación, que ella lo vincula con el terreno político, incluyendo las instituciones y prácticas legislativas. En este libro, expone que la igualdad participativa es la base mediante la cual se pueden y deben evaluar los acuerdos sociales:

Estos son justos sí y sólo sí establecen que todos los actores sociales pertinentes puedan participar como pares en la vida social y además especifica un procedimiento mediante el cual podemos evaluar la legitimidad democrática de las normas que serán legítimas si y sólo si exigen el asentimiento de todos los

implicados en los procesos de deliberación equitativos y abiertos, en los que todos pueden participar como pares. (Fraser, 2008, p.63)

Podríamos decir que la dimensión de participación es la que integra y conecta las otras dos dimensiones, pues para poder formular reivindicaciones a favor de una Redistribución y un Reconocimiento adecuados es necesaria la promoción de la Representación de los individuos afectados por dichas injusticias. Fraser (2008) plantea que tanto la injusticia distributiva como la falta de Reconocimiento impiden que esta participación sea igualitaria. Del mismo modo que la falta de Representación y participación adecuada en un plano de igualdad deriva en injusticias de Redistribución y Reconocimiento al negar a los individuos la posibilidad de defender sus propios intereses en dichos ámbitos. De esta forma, Fraser (2008) concluye que “no hay Redistribución ni Reconocimiento sin Representación” (p.49). Esta dimensión de Representación supone además un punto de conciliación entre las dimensiones de Redistribución y Reconocimiento, pues para que sea efectiva la Redistribución de recursos materiales y un justo Reconocimiento, es necesario asegurar la interdependencia y la voz de los participantes (Fraser, 1998).

Podríamos hablar de tres perspectivas de Justicia Social correspondientes a tres formas diferentes de injusticia y no reducibles las unas a las otras, aunque también es cierto, que se encuentran interconectadas y no es posible tratarlas de forma independiente si perseguimos el alcance real de la Justicia Social. Es decir, aunque el modelo se presenta como una triple visión dimensional de la Justicia Social, las dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación, no son esferas separadas sino que están interrelacionadas en un proceso de interacción mutuo. Es por ello, que sólo conseguiremos alcanzar una mayor Justicia Social incidiendo en todas ellas.

En este sentido, resulta interesante la alusión a los trabajos de Walzer (1983) que en su libro *“Esferas de la Justicia”* plantea una visión democrática y pluralista de la sociedad, abordando la noción de justicia como un conjunto de esferas que deben ser independientes, de tal manera que se debe evitar que las desigualdades o problemáticas de una esfera social afecten o redunden en las otras. Desde el planteamiento de Walzer de la Justicia Social, las desigualdades de cada esfera deben ser combatidas de forma independiente para evitar que surjan nuevas desigualdades en la interacción entre las distintas esferas. Así, por ejemplo debe evitarse que la esfera del nivel socioeconómico afecte a la esfera de la educación, así como en sentido inverso, que las diferencias en educación condicionen la posición social de los individuos, pues las desigualdades educativas deben ser independientes de las desigualdades observadas

en otros ámbitos económicos o políticos. En este sentido, un sistema justo, sería aquel que asegura una independencia entre las diversas esferas. Sin embargo, a veces para obtener justicia en una esfera (por ejemplo en el empleo) también debe haber una cierta distribución de recursos en otra esfera nominalmente independiente según Walzer (como la de la familia). Esto significaría, como afirma Miller (1991), que las esferas se encuentran entrelazadas, por razones empíricas más que conceptuales.

El trabajo de Nancy Fraser, plantea un modelo de justicia democrática guiado por el ideal de igualdad participativa a través de un debate abierto que fomente la deliberación pública. Es decir, una esfera de participación democrática como ámbito para la producción, debate y deliberación sobre las necesidades de todos los ciudadanos. Una democracia que permita garantizar los derechos sociales y la igualdad de oportunidades para participar. Por lo tanto, “esta tercera dimensión de Justicia Social basada en la Representación y paridad participativa debe aplicarse a todos aquellos asuntos de interés común que deberán ser decididos a través de la confrontación discursiva” (Fraser, 1998, p.123). De este modo, podemos precisar la dimensión de Justicia Social de Representación o participación como la vinculación activa de todas las personas en la sociedad, especialmente en aquellas acciones o decisiones que afectan a sus propias vidas, considerando con especial atención a aquellos grupos o colectivos tradicionalmente excluidos (Fraser, 1998, 2008; Young, 1990, 2011).

Del mismo modo que Fraser propone como solución a los problemas de Redistribución la reestructuración económica, para los problemas de Reconocimiento propone soluciones de tipo cultural, es para los problemas de Representación que plantea soluciones en el plano político, asociando de esta manera la Redistribución, el Reconocimiento y la Representación con la economía, la cultura y la política respectivamente. Sin embargo, hay problemas de Redistribución que también están asociados con problemas de Reconocimiento y Representación y viceversa. Un claro ejemplo estaría asociado al grupo de las mujeres, que han estado excluidas durante mucho tiempo en el reconocimiento de sus derechos, lo que además se refleja en su dificultad para ascender en el ámbito laboral y en el político, con consecuencias asociadas a injusticias de redistribución y participación. Por lo tanto, para que la Justicia Social sea efectiva debe desarrollarse mediante una dinámica de participación igualitaria que exige acuerdos que permitan a todos los miembros de la sociedad participar como iguales. Por ello, resulta imprescindible la integración de la dimensión de participación en una teoría que persiga la Justicia Social, pues las luchas contra la falta de reconocimiento o por una distribución adecuada no pueden avanzar mucho ni lograr sus objetivos si no se consigue que dichas personas afectadas puedan intervenir en los procesos de toma de decisiones.

De acuerdo con este modelo, la Justicia Social requiere de acuerdos que permitan a todos los ciudadanos participar como iguales en la vida social, por lo que “superar la injusticia significaría dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar en un plano de igualdad con los demás, como socios de pleno derecho en la interacción social” (Fraser, 2008, p.117). La injusticia de Representación se produce cuando se le niega a algunas personas la posibilidad de participar en pie de igualdad con el resto de miembros de la comunidad en un proceso de interacción social, pero no sólo respecto a la dimensión política como apuntaba Fraser (2008) sino en cualquier tipo de decisiones, actividades o eventos de la vida social, que afecte a sus propias vidas y les involucre. Es decir, la ausencia de representación se produce al negarle a algunos sujetos la participación en la toma de decisiones desde una posición igualitaria y mediante la exclusión de aquellos miembros o grupos marginados o no reconocidos en la sociedad. De esta manera, se está negando a ciertos sujetos la oportunidad de conseguir sus propias reivindicaciones de justicia por las que se ven afectados.

Como señala González (2012) la propuesta de Fraser adquiere un carácter tridimensional y propone que los marcos adecuados para la Justicia Social deben asegurar una justa distribución de recursos, integrando un justo reconocimiento y garantizando a las personas una plena representación o participación en la vida social y política. Fraser (2008) afirmó que uno de los motivos que le llevó a elegir el término de Representación es “preservar la aliteración con Redistribución y Reconocimiento” (p.257), a lo que nosotras nos referimos como el Modelo de las tres Rs de Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Sin embargo, otros autores para referirse a esta misma esfera de Justicia Social han optado por otros términos como participación o inclusión (Pérez de la Fuente, 2011).

Según señala Pérez de la Fuente (2011), la Redistribución se centra en la dicotomía de igualdad-desigualdad, el Reconocimiento en la tricotomía igualdad-identidad-diferencia y la Representación en la tricotomía inclusión-exclusión-participación. Además, la Representación o inclusión de todas las personas en la vida social tienen que ver con “las condiciones necesarias para que la igual dignidad sea efectiva en los diferentes ámbitos” (Pérez de la Fuente, 2011, p.382).

En este sentido, las reivindicaciones de los miembros de las minorías en el ámbito de la Representación suelen relacionarse en la actualidad con la inclusión, “porque además del Reconocimiento de iguales derechos políticos, estas reivindicaciones también iban en la línea de garantizar la efectividad de la igual dignidad en las condiciones del ejercicio de la

ciudadanía” (Perez de la Fuente, 2011, p.383). En los procesos de toma de decisiones se defiende un papel activo y participativo de todos los ciudadanos con la prioridad real de la participación o la inclusión en el debate y en los procesos de toma de decisiones, porque precisamente una de las injusticias que se producen en este ámbito, es la exclusión de los miembros de las minorías en el proceso democrático.

La toma de decisiones mediante un proceso democrático debería surgir de una deliberación común mediante un consenso de ciudadanos que se consideran iguales y autónomos. Como señala Taylor (1996) “No es de conformidad con la democracia que algunos ciudadanos estén bajo el control de otros, esto facilita la toma de decisiones pero no es democráticamente legítimo” (p.15). En el proceso de deliberación de toma de decisiones es necesario un intercambio de opiniones mediante un proceso de discusión compartido. La ciudadanía debe constituir una unidad común de toma de decisiones, para lo cual es necesaria cierta cohesión mediante la escucha y la comprensión mutua. Por dicha razón, si un subconjunto o grupo percibe que no es escuchado su punto de vista o no es tenido en cuenta, se considera excluido de la deliberación común y víctima de la injusticia participativa.

Nos referimos a la dimensión de Representación, como aquella en la que interviene el concepto de ciudadanía en el contexto de un mundo globalizado, con nuevos marcos políticos, formas de administración y gestión, que deben resolverse con la capacidad de interacción social y participación de las personas en dichos marcos y decisiones importantes que afectan a sus propias vidas. Una sociedad democrática debe seleccionar aquellas leyes que apoyen los intereses de los menos aventajados y maximice sus perspectivas a largo plazo, respetando las libertades de igualdad ciudadana.

Como expone Avandaño (2010) en nuestra sociedad actual se hace patente la demanda de una esfera pública abierta en la que se tomen decisiones deliberativas gracias a la discusión continua, de manera que sea posible eliminar la hegemonía discursiva e inaugurar un nuevo proceso de debate abierto a todos los ciudadanos. Por lo tanto, para que la igualdad participativa sea efectiva se requiere previamente que exista la igualdad legal de todos los ciudadanos, asociada con un sentido de Justicia Social desde y para la democracia que implica la resolución de las situaciones de injusticia mediante procedimientos deliberativos y discursivos en los que todos y cada uno de los ciudadanos puedan ejercer su propia autonomía (Avandaño, 2010). Por lo tanto, para avanzar en la sociedad se deben consultar los intereses de todos con el fin de que cada persona se sienta en unión con las demás en un mundo globalizado.

En palabras de Stiglitz (2012) se deben cambiar las reglas del sistema político para aumentar la participación y representación ciudadana, de manera que el gobierno debe usar los recursos para asegurar un nivel de oportunidades mayor que el que presenciamos actualmente.

En este sentido, la Justicia Social demanda la superación de las injusticias para dismantelar los obstáculos institucionales que impiden a algunas personas participar en pie de igualdad con los demás como miembros de la sociedad con pleno derecho.

Es necesario proteger los derechos de las minorías y capacitar a los diversos grupos a participar, promoviendo de este modo un conjunto de valores democráticos como la justicia y la equidad (Gutmann, 2004).

En el ámbito de la participación y la ciudadanía, Westheimer y Kahne (2004) proponen tres orientaciones de participación ciudadana definidas de la siguiente manera:

- Ciudadanos personalmente responsables: son aquellos que actúan de forma responsable en su comunidad y están orientados a valores como la honestidad, la integridad y el voluntariado. Los ciudadanos responsables tienen un buen carácter moral y asumen un sentido de responsabilidad hacia los demás en su comunidad. Obedecen leyes, donan tiempo y dinero cuando se les pide, y tratan a los demás con respeto. Este tipo de ciudadanos pueden ser definidos como trabajadores, autodisciplinados y honestos, actuando responsablemente dentro de su comunidad. Estos ciudadanos pueden por ejemplo trabajar de voluntarios, donar sangre y votar.
- Ciudadanos participativos: son aquellos que participan activamente en asuntos cívicos y en la vida social de su comunidad a nivel local, estatal y nacional. Los ciudadanos participativos toman este sentido de responsabilidad con un paso más avanzado, participando en esfuerzos colectivos por el cambio social. Estos ciudadanos participan en actividades políticas y cívicas, organizando eventos para beneficiar a otros. Se implican de manera activa y se pueden encargar activamente de organizar colectas.
- Ciudadanos orientados a la Justicia Social: tienen todas las características de los otros dos tipos pero además investigan y resuelven problemas críticos de carácter social. Se preocupan por las injusticias de la sociedad, trabajan para determinar las causas de estas injusticias y encontrar soluciones. Los ciudadanos orientados a la Justicia Social buscan las causas profundas de los problemas sociales y pretenden interrumpir los sistemas de privilegios, en lugar de celebrar la caridad y el voluntariado como el principal medio para el cambio social. Este tipo de ciudadanos van a la base de los problemas, y

podrían por ejemplo cuestionar las políticas que generan desigualdades económicas y de clase.

Como adultos, todas las personas son capaces de participar equitativamente en la vida económica y política de un país. La Justicia Social como acción implica cambiar activamente las instituciones, las políticas y las estructuras gubernamentales que perpetúan las prácticas injustas y perjudiciales, que eventualmente restringen el acceso a los recursos (Fouad et al., 2006).

Como sugiere Ngai (2006), las personas que tienen unas actitudes favorables hacia la Justicia Social podrían también indicar una gran disposición a comprometerse en servicios públicos. Del mismo modo que los individuos que expresan más actitudes favorables hacia las actividades de Justicia Social serían más probablemente identificados como activistas sociales (Liss, Crawford y Popp, 2004), estando más comprometidos en actividades de Justicia Social o acción social.

Encontrar un imperativo moral personal (congruente con la personalidad de cada uno) también es un paso importante en el desarrollo de los intereses y compromisos por la Justicia Social (Kiselica y Robinson, 2001). Es por ello, que los factores ambientales, como experiencias personales previas de opresión y la influencia de padres y familiares, también juegan un papel importante en la participación en programas de diversidad y de servicio comunitario (Broido, 2000; Caldwell y Vera, 2010).

Como hemos podido observar en esta sección y desde un punto de vista ampliamente citado, la Justicia Social ocurre cuando hay “total e igual participación de todos los grupos en una sociedad que es mutuamente formada para satisfacer sus necesidades” (Bell, 1997, p.3).

Las cuestiones de participación son absolutamente necesarias para que puedan establecerse las otras dimensiones de Justicia Social (Fraser, 2008). Desde el enfoque de las capacidades (Sen, 1993, 1999; Nussbaum, 2000, 2003) también resulta esencial el diálogo público y el debate para el logro de la Justicia Social.

Desde nuestro enfoque teórico apoyamos la propuesta de Tikly y Barrett (2011) que recoge y combina las ideas de Fraser y Sen basándonos en un enfoque de la Justicia Social tridimensional que combina las nociones de Redistribución, Reconocimiento y Representación, junto con la teoría de las capacidades. Por ello, como afirma Cuenca (2012) podemos decir que la Justicia Social implica mejor Redistribución económica, mejor Reconocimiento del valor de las diferencias y mayor Representación en la vida social.

Como hemos visto estos tres conceptos presentados de Justicia Social no son independientes, sino que se encuentran íntimamente interrelacionados, compartiendo muchos de sus planteamientos e interaccionando en todos los ámbitos de la sociedad a un nivel mucho más global. Así, los individuos y grupos que poseen la mayor parte de la riqueza y los recursos, además suelen presentar un importante poder en la toma de decisiones (participación) y suelen gozar de un elevado reconocimiento de su identidad y su cultura. Por lo tanto, apostamos siguiendo el planteamiento de Fraser (2008) por un modelo tridimensional e interaccionista de Justicia Social, aunando los planteamientos de Redistribución, Reconocimiento y Representación que influyen en todos los ámbitos de la sociedad. En la *Figura 1* se puede observar una imagen de estas tres dimensiones de Justicia Social y su interacción.

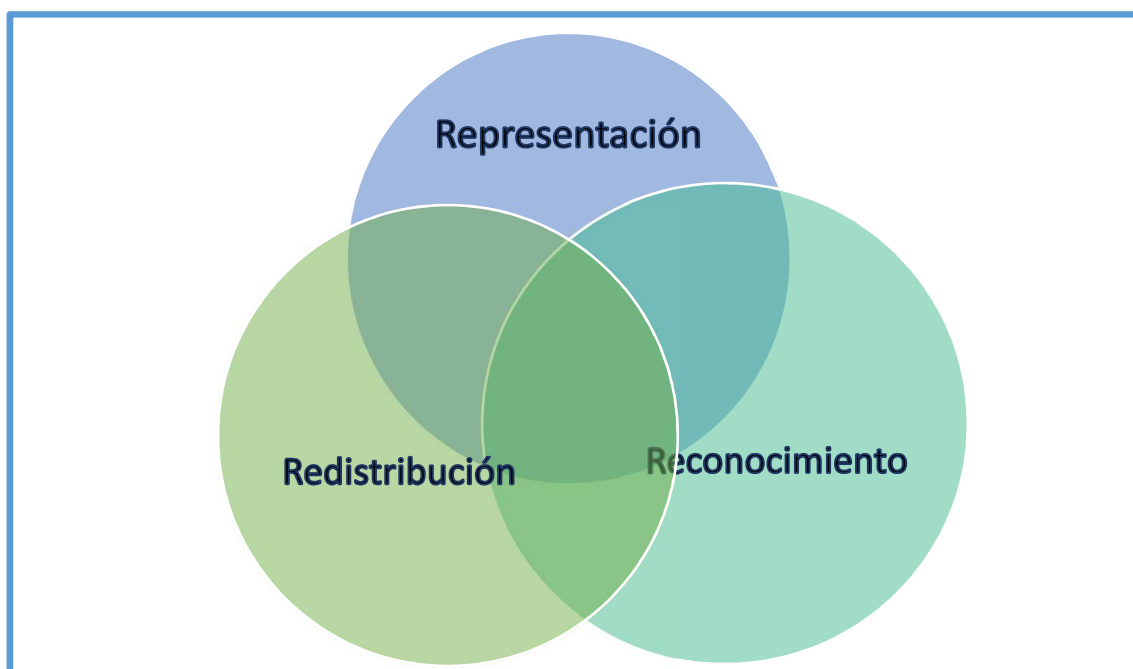


Figura 1: Modelo tridimensional de la Justicia Social

En el mundo actual estas tres dimensiones son esenciales para resolver los problemas que surgen en cualquier ámbito, pues en casi todos los casos de injusticia, el daño comprende tanto la mala distribución, como la falta de reconocimiento y representación.

Por lo tanto, para que se produzca un verdadero cambio en Justicia Social y poder reparar las injusticias por completo, hay que incidir en estas tres dimensiones: Redistribución, Reconocimiento y Representación.

1.1.4. El Qué, el Quién y el Cómo de la Justicia Social

En términos de Justicia Social, se plantean también según Fraser (2008) varias discrepancias, interrogantes e incertidumbres acerca del *Qué, Quién y Cómo (What, Who and How)* resolver las cuestiones relativas a la Justicia Social.

Respecto al Qué, como hemos descrito en los apartados previos, a día de hoy hay al menos tres elementos que responden a este interrogante de la Justicia Social: la Redistribución, el Reconocimiento y la Representación.

Según Fraser (2008) desde el punto de vista de las luchas laborales, la justicia comprende una dimensión económica, cuya injusticia asociada es la mala distribución o la desigualdad de clases. En cambio, desde la perspectiva multicultural, la Justicia Social abarca una dimensión cultural, cuya injusticia corresponde al reconocimiento erróneo o la jerarquía de estatus. Finalmente, a través de las luchas de la democratización, la justicia incluye una dimensión política, cuya injusticia asociada es la tergiversación o la falta de voz y representación política.

Por lo tanto, se puede ver que hay tres visiones distintas del *Qué*, y cada una de ellas no se puede reducir a las otras. Reducir la injusticia sólo a una de ellas, sería un profundo error, siendo mejor apreciarlo como un concepto multidimensional que abarca las tres dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación.

La cuestión del Quién se responde concediendo a todos los sujetos la misma consideración en la estructura gubernamental que regula la interacción social. Es decir, el *Quién* debería regirse por el principio de todos los afectados (*all affected principle*). De este modo, todo los que están afectados por alguna práctica social determinada, deberían tener voz y decisión en ella, implicándose mediante paridad participativa en la toma de decisiones. Sin embargo este principio no abarca todo y Fraser lo sustituyó por un principio más amplio y abarcador, el de todos los sujetos (*all subjected principle*), argumentando que todo el que está sujeto en cualquier parte del mundo a una estructura de gobernación (transnacional, nacional o subnacional) tiene derecho a tomar parte en la toma de decisiones. Este principio sostiene que toda persona debe ser escuchada. Por otra parte, se deben superar las barreras del estado-nación, a través de estructuras transnacionales y supranacionales que estén descentralizadas en un mundo globalizado.

La respuesta al Cómo se aborda a través del diálogo y las instituciones. De este modo, las discrepancias deben resolverse de forma dialógica. Sin embargo, el diálogo no es la única solución, pues se requiere también de nuevas instituciones democráticas globales donde

satisfacer los desacuerdos. Suponiendo que tales controversias no desaparecerán pronto y no pueden ser susceptibles de ninguna resolución definitiva, Fraser (2008) apuesta por unas instituciones que organizan y resuelven provisionalmente esas discrepancias de manera democrática a través del diálogo.

Lo importante aquí es que esta visión del *Cómo*, combina características dialógicas e institucionales. Un proceso de comunicación bidireccional entre la sociedad civil y las nuevas instituciones representativas globales donde las reivindicaciones puedan someterse a procedimientos de decisión democráticos deliberativos.

De este modo, buscando un principio normativo que domine a todas las dimensiones de la Justicia Social, Fraser (2008) propone que las discrepancias se resuelvan bajo el principio general de paridad de participación. Según este principio, la justicia requiere de acuerdos sociales que permitan a todos los individuos participar como iguales en la vida social, desmantelando los obstáculos institucionales que impiden que algunas personas participen en paridad con los demás en una interacción social recíproca. Estos obstáculos de participación pueden ser a su vez de tres tipos. En primer lugar, impidiendo la participación plena en las estructuras económicas que les niegan los recursos que necesitan para participar con otros en igualdad, sufriendo de este modo injusticia distributiva o mala distribución de los recursos. En segundo lugar, se les puede impedir la participación en términos de jerarquías de valor cultural. En ese caso sufren desigualdad de estatus o falta de reconocimiento. En tercer lugar, se puede impedir a las personas participar plenamente negándoles la voz en las deliberaciones públicas y la toma de decisiones democráticas. En este caso, según apunta Fraser (2008) sufren de injusticia política o falta de representación. De este modo, las tres injusticias violan un solo principio, el principio de paridad participativa. Este principio supera las tres dimensiones y sirve para hacerlas conmensurables. A través de este enfoque podemos decir que las tres dimensiones de la Justicia Social se sitúan bajo una medida común, la paridad participativa, otorgando la posibilidad a través de este principio de evaluar los distintos puntos de vista que están en juego en todas las dimensiones de la Justicia Social.

En la siguiente *Figura 2* se puede observar un esquema sobre la respuesta a los interrogantes del *Qué*, *Quién* y *Cómo* de la Justicia Social.

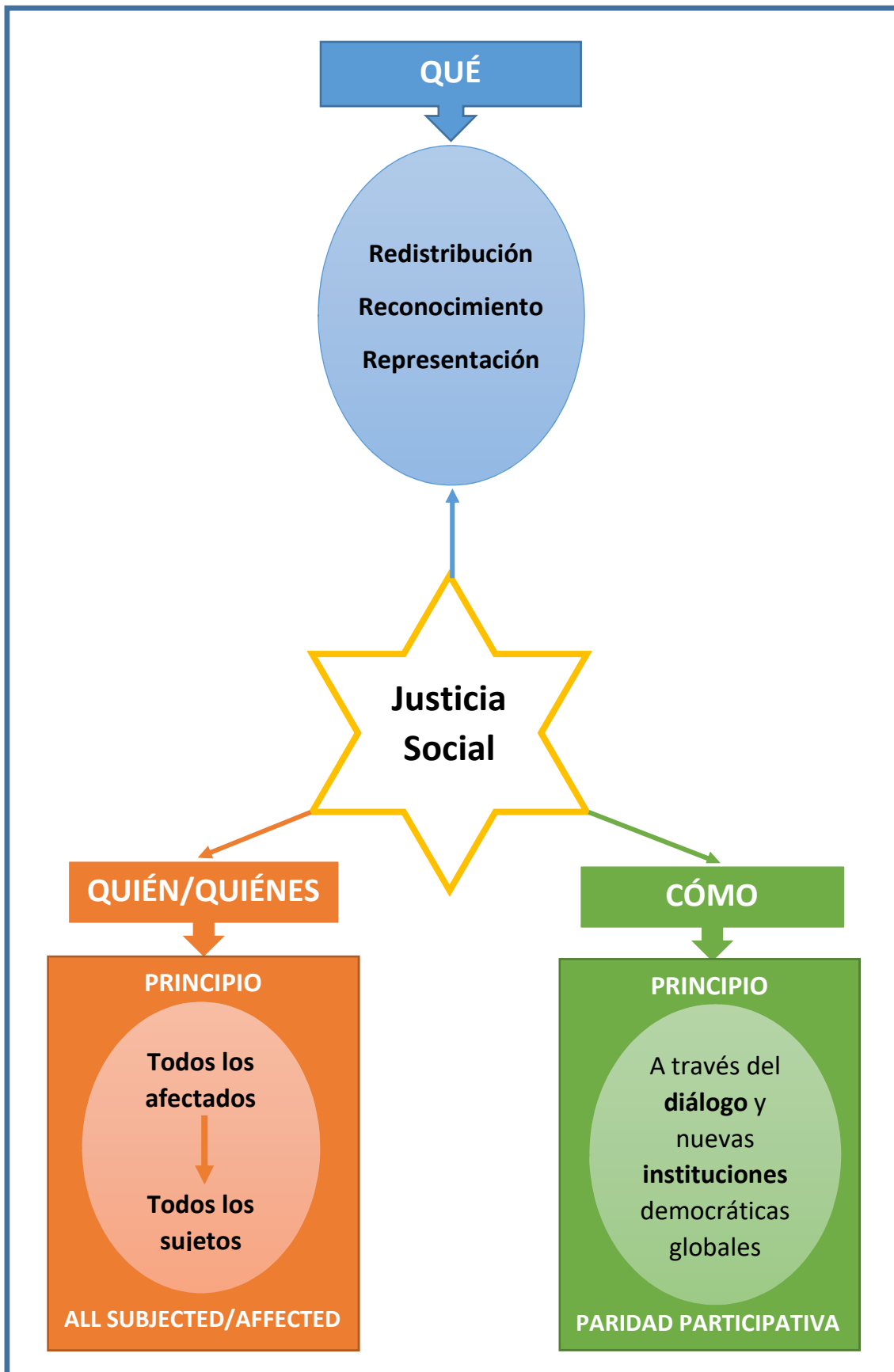


Figura 2: Mapa conceptual sobre el Qué, Quién y Cómo de la Justicia Social (Fraser, 2008)

En este mapa conceptual podemos observar que el *Qué* de la Justicia Social está integrado por las dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación. Por otra parte, en el *Quién* están implicados todos los afectados por las injusticias, haciéndose este principio extensivo al de todos los sujetos vinculados en un mundo cosmopolita. Por otra parte, la cuestión del *Cómo* es resuelta a través del diálogo y la incorporación de nuevas instituciones globales que permitan la resolución de las discrepancias de forma democrática, basándose en el principio de paridad participativa.

1.1.5. Justicia Social y la creencia en el mundo Justo

Desde un enfoque distinto al que estamos analizando, podemos observar la noción de creencia en el mundo justo. Este concepto presenta un planteamiento diferente e incluso se puede considerar opuesto en algunos aspectos al término de Justicia Social, pero por su relevancia y el elevado número de estudios que se han hecho, consideramos pertinente incluirlo en esta tesis.

El concepto de creencia en el mundo justo se refiere a la percepción de que el mundo es un lugar justo donde el destino está determinado por el mérito (Lerner, 1980). Esta creencia permitiría a los individuos experimentar el mundo como un lugar seguro y ordenado, por creer que la gente consigue lo que se merece en la vida.

En un primer momento esta teoría fue desarrollada por Lerner para intentar explicar porque las personas niegan la existencia de injusticias en el mundo. Esta creencia está asociada a que las personas obtienen en la vida lo que se merecen y está vinculada a actitudes de intolerancia y discriminación, culpabilizando a las víctimas de su situación (Rubin y Peplau, 1973, 1975).

Con la intención de obtener una sensación de control sobre el medio, los individuos tienden a pensar que las personas obtienen lo que merecen (Barreiro y Zubieta, 2005). El mundo resulta entonces previsible y controlable, estableciendo un orden que niega las injusticias.

La creencia en un mundo justo, en la que cada uno recibe en función de su mérito y su esfuerzo, se ha convertido en la justificación ideológica más fuerte de la desigualdad, especialmente para aquellos que ocupan las posiciones sociales más favorecidas (Barreiro, 2009).

Las investigaciones sobre la creencia en un mundo justo tienen su origen también en Lerner (1980) quien puso de manifiesto que las situaciones de injusticia resultaban amenazantes para los individuos, y para mantener un control sobre el medio en el que viven las personas

necesitan creer que en la vida todos obtienen lo que merecen. Es por ello que para evitar la angustia que genera la incertidumbre y las amenazas del medio, como estrategia culpabilizan a las víctimas de las injusticias, haciéndolas responsables de sus desgracias.

En este sentido, la creencia en el mundo justo actúa como una ideología justificadora del sistema, reduciendo de este modo la ansiedad, y la culpabilidad ante la incertidumbre (Barreiro, Etchezahar y Prado-Gascó, 2014). Bajo este supuesto, la creencia en el mundo justo fundamenta un mundo previsible y controlable, con el fin de mantener el orden social y negar las injusticias.

La gente que se adhiere a la ideología de la creencia en un mundo justo cree que las personas normalmente consiguen lo que desean en la vida si luchan por conseguirlo. Entonces podrían más probablemente culpar a la gente de sus orígenes desventajados y sus problemas, y estar menos dispuesto a proporcionar ayuda (Lipkus, 1991).

Las personas que creen que el mundo es un lugar justo, ven la vida como esencialmente justa y por lo tanto tienden a reconocer menos las desigualdades sociales que existen. De este modo, las personas que tienen creencias asociadas a la ideología de un mundo justo, en general son menos propensas a mostrar actitudes relacionadas con la Justicia Social porque creen que cada uno tiene en la vida lo que merece y por lo tanto estarían menos dispuestos a ayudar a otros.

Esta creencia en el mundo justo tiene efectos positivos y negativos a nivel social e individual. Por un lado, para las personas resulta saludable justificar las injusticias y planificar el futuro (Dalbert, 1999). Por otro lado, a nivel social tiene efectos negativos legitimando las desigualdades y culpabilizando a las víctimas de sus injusticias (Rubin y Peplau, 1975). Esta creencia en el mundo justo también se ha asociado con la autoestima positiva y la salud mental (Dalbert, 1999, 2009; Hafer, 2000).

Lerner y Miller (1978) han realizado una diferenciación entre una creencia personal en el mundo justo y una creencia en el mundo justo en general, determinando que es cierto que las personas valoran de manera diferente la creencia en el mundo justo con alusión personal a sus propias vidas o si hace referencia a las vivencias de otros. Es decir, dependiendo si se refiere al propio destino o al ajeno.

En los estudios de Alicia Barreiro (2008, 2009) se ha determinado que existían distintos modos de explicar y justificar la creencia en el mundo justo, estableciendo tres categorías según la edad de las personas: justicia inmanente a la naturaleza, reciprocidad social y mérito personal.

En primer lugar, la justicia immanente a la naturaleza, se desarrolla en el sentido de que en la vida se obtiene lo que se merece porque los objetos del mundo o la naturaleza se encargan de recompensar o castigar las acciones realizadas, en función de si estas son buenas o malas, poniendo de manifiesto que si las personas son buenas no les va a pasar nada malo porque serán recompensadas. En cambio, si son malas recibirán un castigo. La segunda categoría está asociada a la reciprocidad social, de modo que cada uno obtiene lo que se merece porque las personas actúan entre sí en función de cómo se actuó previamente con ellos. Y por último, la creencia debida al mérito personal, en la que se afirma que lo que ocurre en la vida es consecuencia de los actos realizados individualmente o debido al esfuerzo, descuido o responsabilidad. En las investigaciones de Barreiro (2008, 2009) podemos ver que estas justificaciones utilizadas para la Creencia en el Mundo Justo se encuentran presentes en casi todos los grupos de edad aunque van modificándose a lo largo de la vida, observando que los argumentos van siendo cada vez más complejos con el avance de la edad, pasando de afirmar que el mundo es un lugar justo debido a una justicia immanente a la naturaleza, a contemplar que la justicia en el mundo se debe a un efecto recíproco de interacción social y también justificando las consecuencias de los hechos por el mérito personal de los individuos. Las respuestas basadas en la reciprocidad social y en el mérito personal denotan un mayor desarrollo cognitivo, ya que las personas manifiestan que son capaces de diferenciar su situación personal de la de otros, emitiendo justificaciones en consecuencia. Además, las creencias en el mundo justo van disminuyendo con la edad observándose diferencias estadísticamente significativas.

Estos estudios manifiestan un desarrollo evolutivo del concepto o creencia en el mundo justo, pues a medida que se aumenta la edad de los niños y niñas se incrementa la idea de la justicia en el mundo (Barreiro y Zubieta, 2005). Sin embargo, la Creencia en el Mundo Justo se encuentra presente en casi todos los grupos de edad indagados, aunque es cierto que sus porcentajes tienden a decrecer a medida que aumenta la edad de los participantes (Barreiro, 2009).

Diversos estudios han demostrado que esta creencia se puede considerar universal, reconociéndose su carácter transcultural al estar presente en las diferentes sociedades y culturas (Furnham, 1998).

Otros estudios (Dalbert, 1999; Furnham y Procter, 1989; Lerner, 1980; Lipkus, Dalbert y Siegler, 1996) han demostrado que la creencia de que el mundo es un lugar justo correlaciona positivamente con creencias religiosas, una tendencia política conservadora, bienestar personal

y con estados de ánimo positivos. En relación con el nivel socioeconómico de los individuos, los estudios muestran que las personas que poseen mayores riquezas y poder presentan niveles más altos de creencia en el mundo justo, justificando de este modo su posición en la sociedad y las injusticias sociales. Por el contrario, las personas que se encuentran en una situación más desventajada económicamente, creen en un grado más alto que el mundo es injusto (Barreiro, 2008; Furnham, 2003).

Además, se ha puesto de manifiesto que la creencia del mundo justo se encuentra presente en individuos de diferentes culturas, estando muy asociada a factores sociopolíticos y religiosos (Furnham, 1985, 1993).

Algunos estudios parten de la hipótesis de que los individuos que tienen actitudes e intenciones más favorables a la Justicia Social sería menos probable que creyeran que el mundo es un lugar justo (Torres-Harding, Siers y Olson, 2012). Además, es hipotetizado que constituye un particular esquema cognitivo del mundo que está basado en la experiencia y ayuda a tomar sentido sobre las diversas situaciones (Dalbert, 1999).

Tomar la Justicia Social en términos de desigualdades e injusticias podría ser particularmente importante para cambiar la visión del mundo y de la justicia desde la ideología del mundo justo en la que se ve a las personas de los grupos tradicionalmente oprimidos o marginados como ampliamente responsable de sus propios problemas. Esto sugiere que una estrategia importante para cambiar la visión de la ideología del mundo justo implicaría una discusión explícita de Justicia Social que abarca la idea de hacer frente a los errores o dirigir las desigualdades existentes.

En definitiva, nuestro enfoque teórico defiende un planteamiento de Justicia Social que invita a la reflexión y toma de acción individual y colectiva no asociándola a una ideología o creencia en el mundo justo. Cambiar la visión de la ideología sobre el mundo justo demandaría una implicación sobre las desigualdades existentes, los mecanismos que las generan y el modo de romper esos mecanismos para superar las desigualdades e injusticias, en vez de la simple aprobación de la Justicia Social como el ideal de igualdad de derechos para todos.

1.2. JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN

El concepto de Justicia Social en la educación emerge en respuesta a las desigualdades educativas que se producen entre los estudiantes y particularmente en aquellos con alta pobreza o tradicionalmente excluidos, de comunidades culturalmente no dominantes. Diversas publicaciones se han realizado sobre la noción de Justicia Social en el ámbito educativo (Adams y Bell, 2016; Apple, 2009; Ayers, Hunt y Quinn, 1998; Bell, 1997; Bolivar, 2005; Brighthouse, 2000, 2002; Carr, 2008; Connell, 1997; Darling-Hammond, French y García-López, 2002; De Silva, 2009; Gewirtz, 1998, 2006; Howe, 1997; Marshall y Oliva, 2006; McDonald, 2005, 2008; Michelli y Keiser, 2005; Meuret, 2002; Zajda, 2010; Zeichner, 2009), pues cada vez es más común que los académicos en educación reivindiquen una orientación de Justicia Social en su trabajo.

Sin embargo, aun habiéndose trabajado mucho sobre el tema de Justicia Social en el ámbito educativo en los últimos años, a menudo no está claro en términos prácticos lo que ocurre cuando reivindicamos una visión de Justicia Social o cómo esto influye para el desarrollo de programas, planes de estudio, oportunidades prácticas, visión social y trabajo activista (Hyttén y Bettez, 2011).

Dado que hay tanta literatura de educación directa e indirectamente relacionada con la Justicia Social, es útil tener algún tipo de marco organizativo para dar sentido a las diversas clases de visiones que tienen las personas cuando pretenden fundamentar sus esfuerzos en Justicia Social.

A pesar del importante volumen de trabajo de Justicia Social en educación, una de las piezas que parece faltar es un diálogo de las diferentes posiciones que nos ayude a construir y reflexionar sobre las complejidades de Educación para la Justicia Social, y sobre cada una de sus fortalezas, así como a reconocer sus desafíos.

No consideramos que el objetivo de establecer un diálogo sea llegar a algún tipo de consenso sobre lo que significa Justicia Social en educación, sino que lo vemos como una parte importante para hacer conexiones, construir puentes y desarrollar alianzas que puedan ayudarnos a centrar más eficazmente un programa de Justicia Social en las escuelas y en la sociedad, especialmente en un momento en el que el compromiso por la Justicia Social en educación parece haberse olvidado.

A pesar de las múltiples acepciones del término, cada vez son más los educadores que defienden la Justicia Social en su trabajo y apuestan por asegurar una educación de calidad a todos los estudiantes en una sociedad democrática. Pues es cierto que la educación juega un

papel fundamental para el alcance de la Justicia Social en nuestra sociedad, siendo necesario que las escuelas contribuyan en la construcción de una sociedad más justa.

Desde las distintas teorías y paradigmas, no hay un único modo de entender la Justicia Social en educación, incluso algunos enfoques pueden resultar contradictorios en la aplicación de sus prácticas y sus políticas escolares (Bolívar, 2012).

En última instancia, esperamos que los aspectos de los diversos enfoques de la literatura sobre Justicia Social nos ayuden a construir puentes entre las diferentes posiciones, creando espacios para un diálogo más sostenido entre educadores que comparten objetivos similares y a menudo coincidentes. Una mejor comprensión de lo que queremos decir cuando pedimos Justicia Social en educación puede contribuir a abrir nuevas perspectivas y nuevas posibilidades de involucrarse mutuamente en diferentes aspectos de la Justicia Social.

Por lo tanto, parece útil dilucidar lo que queremos decir cuando reivindicamos una orientación de Justicia Social en el ámbito educativo, desde una visión más integradora y unificada de lo que la educación para la Justicia Social puede y debe ser, con el objetivo de desafiar las injusticias y las desigualdades que se producen en educación.

En primer lugar, es importante considerar que la enseñanza es vista como una profesión que tiene responsabilidades sociales que incluyen ayudar a desafiar las barreras sociales, económicas e institucionales que limitan el acceso de los individuos y los grupos a las oportunidades y recursos educativos. En este sentido, es asumido que la finalidad fundamental de la enseñanza es mejorar el aprendizaje de los estudiantes y sus oportunidades de vida desafiando las desigualdades e injusticias que se producen en la escuela y en la sociedad en general (Adams y Bell, 2016; Ayers et al., 1998; Cochran-Smith, 1999, 2004; Darling-Hammond et al., 2002; Michelli y Keiser, 2005; Oakes y Lipton, 1999; Villegas y Lucas, 2002; Zeichner, 2003). No hay que olvidar que la posibilidad de ascender en la escala social depende en gran medida de la posibilidad de obtener una educación adecuada (Aristizábal et al., 2010), incluso es posible afirmar que en la época en la que vivimos la educación superior se ha convertido prácticamente en un requisito indispensable para obtener un trabajo cualificado y una buena remuneración económica.

Es por ello, que el objetivo central de la enseñanza para la Justicia Social consiste en mejorar el aprendizaje de los alumnos y sus oportunidades de vida, desempañando la promoción de la Justicia Social un rol fundamental en la educación de niñas, niños y adolescentes.

En este sentido, las escuelas son el principal medio para el desarrollo y promoción de la Justicia Social, donde el objetivo es ayudar a los jóvenes a adquirir las capacidades, las habilidades y los conocimientos necesarios para ser ciudadanos competentes y responsables a través de sus vidas.

Sin embargo, aunque la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, debe ir acompañada también de otros recursos, como políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan desigualdad y exclusión fuera del entorno educativo (Blanco, 2006).

Como señalan Murillo y Hernández-Castilla (2014), la promoción de la Justicia Social y la lucha por las desigualdades en el ámbito educativo deberían realizarse desde los proyectos educativos, sus objetivos, y por supuesto de las acciones concretas que se llevan a cabo en las escuelas.

Desde esta perspectiva, la enseñanza es una profesión que tiene responsabilidades sociales que incluyen desafiar las barreras que limitan el acceso a oportunidades educativas y recursos; al mismo tiempo que pretende desafiar la hegemonía cultural de los planes de estudio, las políticas educativas, las modalidades y normas de las escuelas. De este modo, la enseñanza desde una perspectiva de Justicia Social, es un resultado decisivo y fundamental para la preparación de todos los estudiantes como miembros de la sociedad.

La Justicia Social en educación resulta determinante para el desarrollo del ser humano en su conjunto, pues se considera indispensable el papel de la escuela para promover la equidad, debido a que los sujetos excluidos del sistema educativo también lo son del resto de esferas sociales, como la laboral. Por ello, es necesario el desarrollo integral del ser humano, mediante su desarrollo cognitivo, social, emocional, ético y moral, respetando a su vez los derechos y libertades de los y las estudiantes (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Desde el planteamiento de Justicia Social, una de las principales contribuciones de la educación es la formación de los grupos más desfavorecidos, contribuyendo así a disminuir la pobreza, fomentando la movilidad social y promoviendo el bienestar de todos los individuos (Prillentesky, 2007, 2012).

Siguiendo a Bolívar (2005), en las últimas décadas se ha argumentado que quienes no tienen una educación de calidad, definida como la adquisición de competencias deseables, no alcanzan la plena ciudadanía, al estar impedidos para ejercer plenamente sus derechos y la participación en los bienes sociales y culturales. Antonio Bolívar hace referencia a esta noción

bajo el término de *capital cultural mínimo* que es necesario para la integración de los individuos en la vida en sociedad. Lo define como el conjunto de saberes y competencias necesarios para la participación activa en la vida pública, sin verse los individuos excluidos o con una ciudadanía negada.

Justicia Social en educación también significa asistir a los alumnos que de otro modo podrían estar perdidos en las clases. Hackman (2005) expone que la educación en Justicia Social alienta a los estudiantes a tomar un papel activo en su propia educación y al mismo tiempo apoya a los maestros en la creación de entornos democráticos y críticos. Sin embargo, la Justicia Social en educación no puede ser vista simplemente para el desarrollo del rol de los docentes, sino también como un elemento de su práctica diaria, dentro y más allá de sus clases (Oikonomidou, Brock, Obenchain y Pennington, 2013).

Por otra parte, como señala Villegas (2007), los docentes tienen una responsabilidad ética y moral de enseñar a todos sus alumnos justamente y equitativamente. Sin embargo, los estudios y las estadísticas revelan que los estudiantes que provienen de familias con bajos ingresos y de grupos étnicos minoritarios comparados con sus iguales pertenecientes a grupos mayoritarios, de clase media, obtienen puntuaciones más bajas en los exámenes de logros (Lee, 2002), están sobrerrepresentados en programas de educación especial (Coutinho y Oswald, 2000), son más propensos a repetir curso (Campbell, Hombo y Mazzeo, 2000) y suelen considerarse menos aptos para inscribirse y graduarse en la Universidad (Havey y Anderson, 2005). De este modo, nos encontramos que a pesar del bienestar y desarrollo económico de los países, sigue habiendo grandes desigualdades educativas en función del estatus socioeconómico de los estudiantes.

La educación, y especialmente los docentes y las escuelas, han sido identificados por desempeñar un rol clave para mejorar las expectativas sociales y alcanzar la equidad (Cochran-Smith, Ludlow, Ell, O'Leary y Enterline, 2012).

Con el fundamento de que los profesores pueden y deben ser educadores y defensores del compromiso del ideal democrático y de la disminución de desigualdades en la escuela y en la sociedad ayudando a redistribuir las oportunidades educativas; su labor se debe centrar en combatir las injusticias, promoviendo la autorreflexión en torno a los privilegios y al poder, y motivando a los estudiantes a considerar los modos de incorporar la promoción de Justicia Social en sus propias vidas (Torres-Harding, Steele, Schulz, Taha y Pico, 2014).

Como expresan Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008), los profesores tienen que desarrollar el potencial para ser tanto educadores como activistas comprometidos con los

ideales democráticos y para reducir las desigualdades en la sociedad. Los profesores deben verse a sí mismos como agentes de cambio en las escuelas y deben continuar esforzándose hacia la creación de comunidades escolares más justas e inclusivas.

Desde una perspectiva de Justicia Social en educación, los profesores son conceptualizados como agentes de cambio para desafiar las expectativas estereotipadas sobre sus alumnos, así como las ideas preconcebidas, haciendo posible el desarrollo de los estudiantes desde los diversos grupos socioeconómicos, étnicos, culturales y de género. Los docentes, además de activos y críticos, deben estar comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos y con su desarrollo como personas, potenciando pedagogías que fomenten la libertad de los estudiantes y su pleno desarrollo humano. Es por ello que los profesores pueden y deberían ser educadores comprometidos con el ideal democrático, y luchar para disminuir la existencia de desigualdades en la escuela y la sociedad, ayudando a redistribuir las oportunidades educativas. Se espera también que los profesores trabajen en contra de las limitaciones sobre las capacidades de sus estudiantes y las perspectivas basadas en sus antecedentes, experiencias y características.

Por otra parte, para asegurar un adecuado desarrollo profesional de los docentes, estos deben estar motivados. Esto se conseguirá no sólo mediante incentivos económicos, sino también fomentando su autonomía profesional, ejerciendo su capacidad de opinión y decisión en los debates sobre cuestiones relativas a la educación (Zeichner, 2009).

Tampoco se debe olvidar que todos los educadores son responsables de desafiar las desigualdades sociales y deben trabajar para establecer una sociedad más justa, pues un objetivo central de la enseñanza para la Justicia Social es mejorar el aprendizaje de los estudiantes y sus oportunidades de vida desafiando las desigualdades de la escuela y la sociedad.

Carlisle, Jackson y George (2006) ofrecen un modelo de Justicia Social en educación, basado en cinco principios: la promoción de la inclusión, la equidad educativa, el mantenimiento de altas expectativas para todos los estudiantes, el desarrollo de relaciones comunitarias recíprocas y un enfoque de todo el sistema que implique una educación e intervención directa en Justicia Social.

Por otra parte, Hackman (2005) también establece cinco componentes básicos referidos a los conocimientos de la educación en Justicia Social: el dominio del contenido de la disciplina que se imparte por parte de los maestros, herramientas para el pensamiento crítico,

herramientas para el cambio social y el activismo, herramientas para la reflexión personal, y la conciencia de la dinámica de grupos multiculturales.

Es importante también considerar que datos de algunas investigaciones afirman el impacto de la educación en el desarrollo de competencias multiculturales (Sodowsky, Kuo-Jackson, Richardson y Corey, 1998), en el desarrollo de Justicia Social y en actitudes democráticas (Broido, 2000; Hurtado, Engberg, Ponjuan y Landreman, 2002).

Por ello, podemos decir que a través de la educación se debería promover en los estudiantes la capacidad para adquirir los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para intervenir en alcanzar un mundo más democrático y justo.

La enseñanza para la Justicia Social o una enseñanza “buena y justa” refleja un propósito esencial en una sociedad democrática en la cual los estudiantes trabajan apoyando grandes esfuerzos para el cambio social. En este sentido, los centros educativos están encargados de educar a los jóvenes y prepararles como ciudadanos activos de una sociedad democrática, pues cuando los alumnos dejan de aprender, sus oportunidades de vida disminuyen y nuestra democracia se debilita (D’Souza et al., 2007).

Estamos de acuerdo con Cochran-Smith (2010) en considerar la enseñanza para la Justicia Social como promotora de las mismas oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes y con el objetivo de desafiar las prácticas, políticas, etiquetas y asunciones injustas.

En el ámbito educativo también existen injusticias sociales (p. ej. pobreza, racismo, ambientes de vida inseguros, mal desempeño de las escuelas) en ciertas poblaciones de estudiantes que pueden afectar a sus habilidades para el desempeño académico en las escuelas, bajando su dedicación y promoviendo el abandono temprano del sistema educativo. Las niñas, niños y jóvenes menos privilegiados podrían también carecer de otros sistemas de apoyo en sus vidas y necesitar ayuda de profesores y escuelas para tener éxito en ambientes injustos y desfavorecidos (Catapano, 2006; Duncan-Andrade, 2005; Syverson, 2009). Es por ello, que los profesores deberían actuar como defensores de la Justicia Social en estos ambientes escolares, tomando responsabilidad social en las vidas de los estudiantes, entendiendo y reconociendo injusticias que ocurren en los ambientes de los alumnos y actuando para cambiar estas injusticias a nivel individual y del sistema, así como enseñando a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio.

La enseñanza para la Justicia Social requiere del conocimiento de alumnos, contenido y pedagogía, y un compromiso por parte de la sociedad para que todos los niños y niñas tengan acceso a la educación.

En las últimas décadas, dos tendencias se intensifican y convergen (Cochran-Smith et al., 2012): por un lado, un énfasis creciente en los profesores como factores clave en la calidad de la educación y en el logro de mayores expectativas sociales; y por otro lado, una mayor atención en el incremento de la diversidad de la población escolar y de las desigualdades que a menudo existen en las oportunidades y resultados educativos entre la población mayoritaria y minoritaria.

Siguiendo la primera tendencia, el trabajo de los docentes no es simplemente lo que ocurre dentro de sus clases y con sus estudiantes individualmente, también deben desafiar los modos en los que las instituciones educativas y las sociedades han perpetuado las ventajas y desventajas de varios grupos sociales en función de su etnia, cultura, lenguaje, y estatus socioeconómico. Es por ello, que el trabajo de los docentes debe trascender lo que ocurre dentro de las aulas y desafiar las instituciones que han perpetuado las ventajas y desventajas de varios de estos grupos.

Respecto a la segunda tendencia, hay que considerar que globalmente nuevos patrones de migración plantean elevados desafíos educativos por la diversidad y las desigualdades en el logro y otros resultados educativos que persisten entre los grupos mayoritarios y minoritarios en muchos países.

La promoción de Justicia Social en clase, en el aula o en sentido más amplio en la educación, ha sido descrita por Freire (1970) como la ayuda a los estudiantes a desarrollar una gran conciencia crítica, mejorar el sentido de compromiso en torno a la desigualdad y la necesidad de Justicia.

Para promover la Justicia Social en educación, se deben fomentar escuelas que favorezcan el cambio social evitando la reproducción de las desigualdades sociales, superando así los resultados del informe Coleman (1966) que afirmaba que los niños de familias pobres acabarían siendo pobres independientemente de la escuela donde estudiaran. Es por ello, que para promover la Justicia Social en educación, es necesario destacar las responsabilidades políticas en la enseñanza con el objetivo de desafiar las desigualdades de la sociedad, preparar a los profesores como agentes activos de los aprendizajes de sus estudiantes, fomentar la reflexión crítica y la consulta en el aula, unir la teoría y la práctica, valorar la diversidad de

necesidades de todos los estudiantes y colaborar con toda la comunidad educativa, incluyendo profesores, administradores, personal de servicios, padres, y estudiantes (D'Souza et al., 2007).

Según afirman Murillo y Hernández-Castilla (2014), el factor que más influye en la promoción y el fomento de la Justicia Social en Educación es la cultura del centro, compartida por toda la comunidad educativa. Es por ello, que para conseguir una educación que trabaje para lograr una sociedad más justa es necesario el desarrollo de una cultura escolar compartida por toda la comunidad, que fomente y estimule los procesos de cambio, abordando el tema de la Justicia Social en los procesos de enseñanza, en sus objetivos, contenidos, metodologías y estrategias de evaluación, consiguiendo de esta manera una escuela de todos y para todos, en la que las prácticas de exclusión y discriminación no tengan cabida. La cultura escolar del centro debe ser compartida, integrando las normas, valores, creencias y comportamientos de la diversidad del alumnado, sus familias y profesores.

Debemos asegurar que todos los niños tienen unas oportunidades justas, iguales y significativas para obtener una educación de alta calidad. Es por ello que el aprendizaje de los alumnos es clave para la Justicia Social y es inherente a los aspectos de la vida diaria, resultando necesario considerar las relaciones del profesor con sus alumnos, las estrategias de enseñanza empleadas, las evaluaciones en el aula y mucho más.

Un enfoque plural de Justicia Social permite a los docentes estar preparados para enfrentarse a los desafíos planteados. En este sentido, la distribución de recursos es crucial, pero también es necesario contar con posibilidades de mayor colaboración y reconocimiento para mejorar su desarrollo y calidad de la enseñanza, así como una mayor participación en las decisiones de su trabajo.

De este modo, siguiendo la misma línea empleada para describir el desarrollo del concepto de Justicia Social, utilizaremos las dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación para definir el término aplicándolo al ámbito educativo, pues estas tres dimensiones planteadas para el alcance de la Justicia Social son esenciales también en educación. Según aporta Cazden (2012), las evidencias sugieren que las dimensiones de Redistribución y Reconocimiento son fundamentales para superar “la brecha” en el rendimiento académico, así como la Representación es relevante para las relaciones entre la escuela y la comunidad.

El significado educativo de la Redistribución se refiere fundamentalmente a los recursos que requieren una distribución más equitativa, incluyendo asuntos intelectuales y bienes monetarios. El Reconocimiento en materia de educación se vincula con garantizar el acceso a

todas las escuelas y todas las aulas de un currículo intelectualmente rico con la incorporación en los contenidos de las historias, culturas y conocimientos de todos los estudiantes, especialmente de aquellos cuyas familias y culturas minoritarias presentan mayores dificultades. La Representación también resulta esencial en el ámbito educativo, al considerarse deseable la participación escolar a través de la autonomía de los centros y de sus miembros.

Para tratar en mayor profundidad y detalle estas tres dimensiones de Justicia Social en educación, pasaremos a continuación a desarrollar los desafíos y propuestas planteadas desde los enfoques de Redistribución, Reconocimiento y Representación en el ámbito educativo.

1.2.1. Justicia Social como Redistribución en Educación

Hay una gran variación de cómo el término de Justicia Social es utilizado en el ámbito educativo (Grant y Agosto, 2008; North, 2006; Zeichner, 2006). Sin embargo, en mucha de la literatura sobre el tema, una noción de justicia distributiva es asumida implícita o explícitamente (Cochran-Smith, 2010; North, 2006). En este sentido, se asume que la educación debe mejorar las oportunidades de vida de los estudiantes desafiando las desigualdades de las escuelas y la sociedad (Adams y Bell, 2016; Ayers et al., 1998; Cochran-Smith, 1999; Darling-Hammond et al., 2002; Michelli y Keiser, 2005; Oakes y Lipton, 1999). Esta perspectiva está basada en la distribución de oportunidades educativas, recursos, logros y resultados positivos entre minorías y/o familias de alumnos con bajos ingresos o en situaciones de mayor vulnerabilidad. Es por ello, que los profesores deben ser educadores comprometidos con la disminución de estas desigualdades en la escuela y en la sociedad, ayudando a redistribuir entre otras, las oportunidades educativas. De este modo, los recursos deben ser usados de forma eficiente por los docentes y por las escuelas (Hanushek y WöBmann, 2008). Además, hay que considerar que el propio funcionamiento de la escuela, es determinante para que disminuyan o se agudicen estas desigualdades.

Por lo tanto, esta perspectiva está basada en el reconocimiento de las desigualdades en la distribución de oportunidades educativas, recursos, logros y resultados positivos entre minorías o estudiantes de bajos ingresos y sus coetáneos de clase media o pertenecientes a una mayoría.

Como hemos visto, la idea de Justicia Social como distribución tiene sus orígenes en Rawls (1971). A pesar de que Rawls no le concede un lugar prioritario a la educación en su listado de bienes primarios, su teoría es perfectamente adaptable al ámbito educativo, ofreciendo

planteamientos de equidad educativa, educación inclusiva y medidas educativas compensatorias.

La enseñanza para la Justicia Social, desafía las desigualdades de acceso y de oportunidades que disminuyen la libertad de algunos individuos y grupos, con el objetivo de conseguir una educación de alta calidad para todos los estudiantes. Se deben desafiar las desigualdades educativas para que todo el mundo tenga ricas oportunidades de aprendizaje que históricamente habían sido reservadas para los privilegiados, lo que conlleva que los profesores asuman amplias responsabilidades. Es por ello que se deben proporcionar amplios esfuerzos por parte del profesorado para cuestionar las barreras sociales, económicas e institucionales que restringen las oportunidades de vida de los individuos y de los grupos.

Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad y no a la igualdad, en el sentido de repartir los medios y recursos para favorecer a los más desventajados de la sociedad. Considerar a todos por igual afecta negativamente a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable. Es por ello que la Justicia Social en educación debe plantearse como una redistribución proporcional a las necesidades de los estudiantes, centrándose en resolver la situación de los más desfavorecidos. Siguiendo esta línea, se plantea el análisis del trabajo de Walzer (1983) sobre justicia en el ámbito educativo, en el que cabe resaltar su propuesta sobre un dilema crítico para los educadores planteándoles cómo puede una sociedad democrática proporcionar una educación socialmente justa para la pluralidad de sus miembros. Argumentando a dicho dilema que la forma de justicia distributiva, como "igualdad simple" en una sociedad heterogénea no es ni alcanzable ni deseable, pues esta igualdad simple considera a todos los individuos y grupos sociales como poseedores de las mismas necesidades básicas, con lo cual pasa por alto sus particularidades sociales. Es por ello, que habría que dar respuesta a este planteamiento con la noción de equidad, otorgando a cada grupo o individuo en función de sus necesidades concretas y de su situación de partida, pues la educación no puede depender de la posición social o económica de la familia.

Existe una larga y extensa tradición sociológica que ha centrado el análisis de la Justicia Social en educación en la igualdad de oportunidades, mostrando hasta qué grado las carreras escolares y el acceso a niveles superiores, están determinadas por las desigualdades sociales, derivadas del nivel socioeconómico y del contexto familiar (Bolívar, 2005).

La escuela y las estructuras institucionales encargadas de la educación son el único medio capaz de garantizar que las desigualdades sociales y económicas de origen no se

conviertan en desigualdades educativas, evitando que estas a su vez reproduzcan las diferencias sociales de partida. La compensación de estas desigualdades sólo será posible estableciendo mecanismos de equidad educativa que permitan asegurar el principio de igualdad de oportunidades.

Bolívar (2005, 2012) plantea cuatro distintos tipos de principios de igualdad en materia de educación en función del propósito con el que se aplica, así como de los supuestos y medios que propone:

1. Igualdad de oportunidades. Este principio no se reduce a la simple igualdad de acceso, sino que exige plantear acciones y recursos compensadores para que todos los estudiantes estén inicialmente en las mismas condiciones, de manera que el nivel alcanzado por una persona se pueda justificar únicamente por su esfuerzo y no por sus circunstancias. Es decir, exige que el origen social y natural del individuo no afecte en nada a sus logros y desarrollo. Siguiendo el planteamiento de Rawls, este tipo de igualdad exige políticas compensatorias, pues de no ser así, no se conseguirá reducir las diferencias de origen o clase social. En este sentido el primer paso para asegurar la igualdad de oportunidades es garantizar el derecho universal a una educación de calidad.
2. Igualdad de enseñanza. Se refiere a proporcionar una enseñanza de calidad equivalente a todos los alumnos, mediante un currículo común y unos centros y profesorado formalmente equivalentes. En este sentido, proporcionar una educación de calidad, supone ofrecer una oferta formativa, centros, medios y profesorado equivalentes para todos los alumnos.
3. Igualdad de conocimiento y éxito escolar. Tratar a todos los alumnos de manera igualitaria supondría reforzar las desigualdades de partida que traen los estudiantes. Es por ello que la justicia basada en la igualdad de conocimiento y éxito escolar propone el principio de discriminación positiva que tenga en cuenta las necesidades de origen y a los alumnos que se encuentran en situación de desventaja.
4. Igualdad de resultados escolares y sociales. La igualdad de resultados se refiere a que cualquier alumno independientemente de su origen social, tiene la posibilidad de aprender las mismas cosas en un nivel determinado. Por otra parte, la igualdad de resultados sociales o de consecuencias educativas se refiere a que los alumnos con similares resultados educativos deben tener las mismas oportunidades de acceso al mercado laboral o a otras posiciones sociales como consecuencia de su escolarización.

La igualdad de oportunidades tiene en cuenta la carrera escolar en su conjunto, y basándose en las capacidades naturales y en los condicionantes sociales plantea la igualdad de acceso y medidas compensatorias para suprimir los factores de desigualdad. En este sentido, las prioridades recientemente incluyen expandir la educación gratuita a los niveles de secundaria y post-obligatorios, especialmente en los países de bajos ingresos (Tikly y Barrett, 2011). Para ello, el Estado debe garantizar las mismas oportunidades educativas para todos los estudiantes, independientemente del origen social o económico de sus familias. De ser así, dos personas con el mismo talento y capacidad, deberían tener las mismas oportunidades de éxito escolar.

La igualdad en la enseñanza se basa en ofrecer una enseñanza de calidad para todos los alumnos a través de un currículo común en una escuela comprensiva en la etapa obligatoria. Un currículo compartido que todos deberían conocer, representando la cultura básica mediante el conjunto de saberes, conocimientos, capacidades y competencias necesarios para no quedarse excluido de la sociedad y poder ejercer la verdadera ciudadanía activa.

La igualdad de conocimiento y éxito escolar plantea que todos los alumnos pueden alcanzar las mismas competencias básicas a través de la educación compensatoria, la discriminación positiva y el principio de diferencia. Este tipo de medidas implican dedicar los mayores esfuerzos y recursos a los grupos o personas más desfavorecidos.

Por último, la igualdad de resultados, se basa en los efectos posteriores de la educación a nivel social y laboral, planteando estrategias de adaptación curricular y educación especial para superar las dificultades y diferencias de origen. Sin embargo, es un error basar el compromiso de la educación simplemente en los resultados y en la evaluación mediante pruebas estandarizadas y comparativas entre centros y entre países. Pues como indica Barrett (2009) el exceso de confianza en los resultados de evaluaciones estandarizadas de aprendizaje como medida de educación, también puede ser problemático.

Blanco (2006) incluye otro tipo de igualdad referida a la calidad de la educación que exige que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos.

Por otra parte, Lynch (1995) propone otro tipo de igualdad al que se refiere como igualdad de condición que implica el desarrollo de una sociedad igualitaria que se comprometería a ofrecer las mismas condiciones de vida para todos los miembros de la sociedad teniendo en cuenta su heterogeneidad, ya sea por motivos de género, etnia, capacidad, religión, edad, orientación sexual o cualquier otro atributo. De este modo, no se limitaría simplemente a igualar la posición (acceso, participación o resultados) de los grupos más desfavorecidos. Más

bien, se refiere a un sistema educativo dedicado a desarrollar igualmente el potencial de cada miembro de la sociedad; una política radicalmente democrática que apunta a la igualdad de participación e influencia de todos los ciudadanos; y una reestructuración de la vida familiar y personal con el fin de enriquecer las relaciones personales de cada individuo.

Es importante aclarar que mientras el principio de igualdad de oportunidades se aplica fundamentalmente a las desigualdades sociales, el principio de diferencia es aplicable tanto a las desigualdades sociales como naturales, referidas a las diferencias en inteligencia, talento o capacidad (Bolívar, 2005). Siguiendo estos principios, se deberían aplicar mayores recursos en educación a los estudiantes que disponen de menores capacidades y talentos que a los mejor dotados, así como a los que provienen de un estatus socioeconómico más bajo en detrimento de los más adinerados, ofreciendo de esta manera expectativas de mejora a los más desfavorecidos.

El último objetivo a conseguir con estas medidas es promover la movilidad social, dando la posibilidad a las hijas e hijos de familias más desfavorecidas de mejorar sus competencias, alargar la escolaridad y ascender en la escala social al recibir una educación buena y de calidad.

Sin embargo, a pesar de la buena intencionalidad de estas medidas enunciadas teóricamente, diversos trabajos han demostrado que el principio de igualdad de oportunidades no es eficaz, pues los alumnos de medios desfavorecidos siguen presentando mayor fracaso escolar, debido a que la escuela no consigue eliminar las desigualdades sociales, económicas y culturales de partida favoreciendo a la clase dominante (Bolívar, 2012). Sin embargo, también es cierto que cuanto más se reducen las desigualdades sociales, más se incrementa la igualdad de oportunidades, con mayores posibilidades de que se produzca movilidad social entre los grupos más desfavorecidos (Dubet, 2011). Además, ha quedado demostrado que un mayor número de años en el sistema educativo permite garantizar con mayores probabilidades de éxito el acceso al mundo laboral, la movilidad social y la salida de la pobreza (Blanco, 2006).

En este sentido, el modelo de la meritocracia es el que resulta más cuestionable, pues no se pueden atribuir los resultados académicos únicamente al esfuerzo y al mérito, olvidando el importante peso del medio social, económico y cultural que es difícil eliminar y reproduce las desigualdades, incluso en las escuelas.

Desde un planteamiento de la sociedad meritocrático que sigue la línea del sueño americano, y en oposición a la Justicia Social, se establece que el logro de los objetivos está determinado únicamente por el esfuerzo. Siendo posible aplicarlo al ámbito educativo basándonos en el mérito individual, asumiendo que cada uno asciende en la escala social en

función de sus propios esfuerzos y cualidades. En este sentido, los alumnos con fracaso escolar, no son vistos como víctimas de las injusticias sociales, sino como responsables de su propio desempeño, argumentando que el sistema educativo les ha dado las mismas oportunidades para lograrlo.

Los profesores a menudo se adhieren a esta visión de la meritocracia en la educación evaluando los resultados únicamente en función de los méritos individuales y de los hábitos de trabajo de los estudiantes. De este modo, tienden a culpabilizar a los alumnos y sus familias de sus suspensos en las escuelas, alejándose de reconocer los fallos del sistema en las prácticas institucionales que perjudican y privan de derechos a los grupos minoritarios (Castro, 2010).

Es importante considerar que el modo en que llegue a implementarse la igualdad depende en gran medida de las políticas educativas, la ideología y la teoría de Justicia Social de referencia.

Lo más importante desde nuestro planteamiento teórico de Justicia Social, al margen del principio que se aplique, es asegurar la igualdad en oportunidades, acceso, resultados y desarrollo humano en la educación, independientemente de las características de origen de los estudiantes como el talento, las capacidades, la clase social, o el nivel socioeconómico de las familias. Las desigualdades en oportunidades, acceso y recursos, sólo son justificables si implican el beneficio de los más desfavorecidos. Es por ello, que siendo las desigualdades hechos inevitables, lo que debe hacer una teoría de Justicia Social es intentar corregirlos, de manera que beneficie a los más desfavorecidos (Bolívar, 2005).

Para que la educación cumpla con uno de sus objetivos fundamentales, ayudando a los estudiantes a superar las desigualdades de origen resulta necesario desarrollar políticas de equidad educativa que contribuyan a la formación de sociedades más justas, equitativas y democráticas.

Un sistema educativo justo debe compensar y contrarrestar la posición inicial de los estudiantes, igualando en la medida de lo posible sus circunstancias y oportunidades, evitando de esta manera responsabilizar a las personas por los resultados atribuibles a su situación de partida. De este modo, una política y una institución educativa socialmente justas deben poner todos los medios necesarios para compensar las desigualdades y situaciones de desventaja inicial (Bolívar, 2005). Se deben igualar las circunstancias de los estudiantes compensando los hechos que no son atribuibles a su responsabilidad o elección individual (Barry, 1997).

En el ámbito de la educación, como hemos visto la dimensión redistributiva de Justicia Social debe tender hacia la equidad, apoyando con mayores recursos a los grupos más desfavorecidos, para poder garantizar de este modo, la igualdad de oportunidades. Hay muchas evidencias de los beneficios que proporciona la educación para equiparar las oportunidades de éxito y promover el desarrollo humano (Blanco, 2006). El paradigma de la equidad se basa en el principio de discriminación positiva, mediante una educación compensatoria que da más al que más lo necesita y a los que menos tienen. En este sentido, cobra especial relevancia los recursos públicos en los que se debe aplicar un tratamiento de distribución equitativo en función de las desigualdades de los individuos.

En este punto, es necesario recordar que los principios de diferencia y discriminación positiva, deben considerarse una modalidad de ajuste pero no pueden ser definidos como una fórmula global de justicia escolar (Dubet, 2005), dado que no han conseguido reducir sensiblemente las desigualdades naturales y sociales de origen. Por lo tanto, es necesario emplear otros mecanismos compensatorios que permitan reducir los déficits de carácter social, cultural, lingüístico o económico, permitiendo cierta igualación de las oportunidades escolares, el desarrollo de las capacidades básicas y las libertades individuales que la simple igualdad de acceso al sistema educativo no permite garantizar.

1.2.2. Justicia Social como Reconocimiento en Educación

Este enfoque incluye un tipo de justicia que está emergiendo con fuerza en las últimas décadas, la igualdad de reconocimiento o visualización (Fraser y Honneth, 2003; Young, 1990), relacionada con la cultura, la religión, la etnia y la diversidad lingüística, pudiéndose aplicar también al ámbito educativo (Bolívar, 2005). La igualdad de reconocimiento, está asentada en la política de la diferencia basada en la reafirmación positiva y valoración entre los individuos y grupos. Como hemos visto, ciertos grupos y estudiantes exigen también una discriminación positiva para lograr la igualdad de oportunidades, debido a que han sufrido históricamente una fuerte discriminación y desvalorización basada en el género, la etnia, la cultura y la diversidad sexual.

En relación al género, se demanda el reconocimiento de las libertades fundamentales para que las niñas y las mujeres tengan acceso a una educación de calidad que permita garantizar todos sus derechos (Unterhalter, 2007).

Hay que considerar que todos los niños y niñas presentan distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, que están influidos a su vez por el contexto cultural y familiar en el que viven.

Es por ello, que desde una perspectiva de Justicia Social en educación es esencial el pleno reconocimiento de las diferencias lingüísticas, de clase social, cultura, género, capacidad y etnia, de todos los alumnos, asegurando que tengan acceso al conocimiento y adquieran aprendizajes significativos.

En este sentido, el campo de la educación multicultural plantea el deseo de transformar la opresión, ampliando las oportunidades educativas a los grupos históricamente marginados. Para ello, los educadores deberían ser un medio de activismo social que ayude a los estudiantes a entender las interconexiones entre poder, privilegios y oportunidades (Hyttén y Bettez, 2011).

Desde la dimensión del Reconocimiento en educación es necesario considerar que los grupos minoritarios o tradicionalmente excluidos o marginados requieren un currículo y unos procesos de enseñanza y aprendizaje que reconozcan y valoren sus historias particulares, estilos de vida y textos pedagógicos (Tikly y Barrett, 2011). Un currículo que celebre y reconozca las distintas identidades individuales y grupales de los estudiantes.

Bolívar (2005) propone garantizar un currículo común y básico que permita promover la integración activa de todos los estudiantes como ciudadanos de la sociedad. Este currículo consistiría en aquellos conocimientos y destrezas indispensables para adquirir la autonomía necesaria para desenvolverse en la sociedad sin riesgo de quedar excluido. Además, en este currículo básico se debe conseguir la representación de todas las culturas, alejado del “*currículo hegemónico*” influido por las estructuras de poder y basado en la cultura dominante, que es rechazado por Connell (1997). En su lugar, Bolívar plantea un “*currículo contrahegemónico*” que considere también los intereses, planteamientos y la perspectiva cultural de los menos favorecidos. Por otra parte, basándonos en la teoría del constructivismo se debe creer que el conocimiento es fluido y está socialmente construido, más que transmitido directamente del profesor a los alumnos (Cochran-Smith, 1999). Se debe trabajar en construir un currículo heterogéneo y multicultural, que incluya asuntos relacionados con la diversidad, valorando las identidades o culturas tradicionalmente no respetadas. El currículo debe ser un reflejo de la sociedad heterogénea en la que vivimos, cuya diversidad también se manifiesta en las aulas y en su alumnado, pues si los estudiantes no se sienten vinculados con los contenidos y actividades realizadas en la escuela, se desmotivarán y eso repercutirá en su aprendizaje.

A través de las distintas asignaturas se puede influir también en el aprendizaje para la Justicia Social. Por ejemplo, Tatum (1997) ilustra como los niños y niñas pueden ser ayudados a pensar críticamente sobre las desigualdades étnicas y culturales a través del aprendizaje de la historia, desafiando estereotipos y prejuicios de la sociedad.

En este sentido, es necesario ofrecer una educación multicultural que estreche la brecha académica entre diferentes grupos de alumnado, como inmigrantes y grupos desfavorecidos social, económica o culturalmente (Vogel, 2011). Para ello, se debe promover la aceptación y valoración de las diferencias, mediante la comprensión y el respeto mutuo, permitiendo a los estudiantes desarrollar actitudes de solidaridad, cooperación y ayuda, que permitan mantener una educación multicultural que conecte con el mundo fuera de la escuela.

Para conseguir estos propósitos es necesario ayudar a los estudiantes a hacer conexiones entre lo que se les pide que aprendan en las escuelas y su vida cotidiana fuera de las aulas, seleccionando y usando materiales que sean relevantes para sus experiencias sociales e individuales, utilizando ejemplos y analogías desde las vidas de los estudiantes para aclarar los nuevos conceptos, utilizando variedad de estrategias de instrucción para acomodarse a los diferentes estilos de aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes se comprometan activamente, proporcionándoles estimulación para sobresalir y crear una cultura de clase inclusiva (Adams y Bell, 2016; De Silva, 2009; Slee, 2001).

En este sentido, asumimos que como las escuelas preparan a los estudiantes para la vida en sociedad, sus experiencias en la escuela deberían ser cercanas a las experiencias del mundo real, así los estudiantes llegarán con mayor facilidad a adaptarse a las condiciones de la sociedad en la que viven.

Es por ello que el trabajo de los docentes debe trascender lo que ocurre dentro del aula y desafiar las instituciones que históricamente han perpetuado las ventajas y desventajas de varios grupos por su etnia, cultura, lenguaje o estatus socioeconómico. Los profesores deben promover el reconocimiento, la valoración, la aceptación y la participación de todos sus estudiantes, otorgándoles la posibilidad de expresarse, de desarrollarse personal e intelectualmente y de compartir sus experiencias y aprendizajes con el resto de sus compañeros. De esta manera, desde la educación conseguiremos incentivar el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos reflexivos, proactivos y promotores del cambio social, esforzándose por conseguir una sociedad mejor y más justa.

Para ser sensible a una población diversa, los profesores también necesitan entender como las niñas, niños y jóvenes aprenden y se desarrollan de distintos modos y en diversos

contextos culturales. Para ello, los profesores necesitan habilidades que les permitan crear experiencias de aprendizaje que se construyan sobre las fortalezas individuales y culturales de los estudiantes mientras se comprometen en actividades útiles y significativas. Villegas (2007) plantea para la consecución de estos objetivos en estudiantes de distintos orígenes el desarrollo en los docentes de estrategias de instrucción variadas, con la finalidad de crear diferentes caminos de aprendizaje, habilidades para aprovechar la relevancia de la escuela y los recursos de la comunidad al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes, habilidades para diagnosticar fuentes de dificultad del aprendizaje de los estudiantes y sus fortalezas en las cuales construir la enseñanza, habilidades para dirigir el desarrollo de los estudiantes en la comprensión de nuevas ideas y redirigirles si lo necesitan mediante el uso de variedad de prácticas de evaluación que promuevan el aprendizaje, y estrategias que permitan crear una comunidad educativa inclusiva que apoye el aprendizaje de la diversidad de los estudiantes. Por ello, necesitamos profesores capaces de enseñar a sus alumnos equitativamente y capaces de entender las barreras o dificultades de aprendizaje que tienen las niñas, niños y jóvenes con bajos ingresos y de orígenes étnicos minoritarios que se encuentran en las escuelas (Cochran-Smith, Gleeson y Mitchell, 2010; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Villegas y Lucas, 2002).

La educación para la Justicia Social debería ayudar a los estudiantes a adquirir el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para funcionar en una sociedad diversa que está experimentando una rápida globalización y la búsqueda del reconocimiento y la inclusión étnica, cultural, lingüística y religiosa de los grupos. Debería también ayudar a los estudiantes a desarrollar un compromiso con la intención de cambiar el mundo para hacerlo más justo, desarrollando identidades globales, y una comprensión más profunda de sus roles en una sociedad mundial y diversa (Banks, 2004).

Banks (2002) conceptualiza la identidad global de un modo similar al que Nussbaum define cosmopolitismo, en el sentido de que las personas adquieren lealtad hacia la comunidad mundial de seres humanos. Nussbaum además puntualiza que para ser ciudadano cosmopolita o ciudadano del mundo, uno no necesita renunciar a las identidades locales, grupales e individuales, las cuales pueden ser una fuente de gran riqueza. Es por ello, que debemos fomentar, apoyar y afirmar las identidades de los estudiantes de grupos culturales, étnicos y lingüísticos tradicionalmente marginados u olvidados, si esperamos que ellos se conviertan en ciudadanos cosmopolitas y trabajen para hacer más justas a sus comunidades locales, al estado, al mundo y a la humanidad en general (García-Vélez, 2016).

Las injusticias en el plano del reconocimiento se derivan también del estatus social y económico de ciertos grupos, y para su fortalecimiento es necesario favorecer el respeto, prestigio y estima de todos ellos, mediante el reconocimiento y valoración de sus identidades. Para fomentar este reconocimiento, a través de la escuela se debe promover la equidad, la tolerancia, la aceptación y el respeto hacia la diversidad.

Por lo tanto, para promover el Reconocimiento de la diversidad en la educación se deben favorecer los intercambios y la convivencia entre estudiantes diversos, promoviendo valores de respeto, tolerancia y valoración del otro, como reflejo de la sociedad diversa y heterogénea en la que vivimos.

1.2.3. Justicia Social como Representación en Educación

Superar el predominio de las dimensiones redistributiva y de reconocimiento en las escuelas implica a su vez reflejar los valores y perspectivas de los diferentes actores sociales, como son los docentes, estudiantes, familias, y toda la comunidad educativa en general, otorgando poder de decisión y autonomía a todos sus miembros y dando especialmente voz a los grupos socialmente más desfavorecidos en las diferentes estructuras escolares.

Es por ello, que un marco de Justicia Social en educación también se debe centrar en la participación significativa de las partes interesadas, incluidos los docentes, las familias y los estudiantes.

De este modo, una conceptualización plural de Justicia Social en educación incluye las dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Participación, promoviendo una representación grupal exitosa en los procesos de toma de decisiones como elemento unificador y condición fundamental para alcanzar la Justicia Social en educación en las sociedades democráticas.

La dimensión de participación es relevante en el establecimiento de una agenda de educación socialmente justa, especialmente en temas que afectan a la comunidad educativa como qué tipo de currículo se enseña en las escuelas, qué tipo de conocimiento se valora y cuál es el grado de participación de los diferentes actores sociales en la toma de decisiones (Cuervo, 2012).

Participar en los procesos de toma de decisiones no significa sólo la oportunidad formal de expresar sus opiniones, sino también la capacidad efectiva de intervenir en las decisiones, especialmente en aquellas que les afectan desde un punto de vista educativo. Pues para lograr

una formación en Justicia Social es necesario favorecer el desarrollo de prácticas democráticas y justas en los espacios de formación.

La toma de decisiones es un atributo muy importante en la educación, que sólo se consigue a través de proporcionar autonomía. El objetivo es permitir que todos los miembros de la comunidad educativa tengan "voz", reconociendo sus particularidades, sus necesidades y su posición social, histórica y cultural. Sin embargo, permitir a los grupos que carecen de poder expresar su interés y sus preocupaciones podría no garantizar que los resultados o las prácticas escolares sean más justos, pero constituye una condición necesaria para afirmar sus opiniones.

Para conseguir estos objetivos, los alumnos también necesitan oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar habilidades básicas, así como profundizar en el conocimiento, las actitudes y los valores necesarios para participar en una sociedad democrática. La enseñanza que está inspirada por principios de Justicia Social plantea un enfoque para la educación que aspira a que todos los estudiantes alcancen altos niveles de aprendizaje y sean preparados para la participación completa y activa en una democracia (Villegas, 2007). Por lo tanto, la educación es de vital importancia para el fortalecimiento de la democracia, la participación social y el ejercicio de la ciudadanía activa.

Por otra parte, es importante considerar que para poder abordar las desigualdades y comprometerse por la Justicia Social, en primer lugar se debe tomar conciencia de la existencia de injusticias (Goodman, 2000), pues sólo cuando un estudiante es consciente de las desigualdades sociales podría tener un interés en intervenir sobre las injusticias. Para ello es necesario formar a los estudiantes para que sean conscientes de las desigualdades estructurales por razones de género, etnia, clase social, capacidad u orientación sexual. La conciencia de estas desigualdades para promover la Justicia Social, además debe ir acompañada de toma de acción (Prilleltensky, 2001; Vera y Speight, 2003). Sin embargo, el conocimiento sobre las injusticias sociales existentes, aunque es un requisito necesario para la participación en Justicia Social, no permite garantizar la acción si los estudiantes deciden no confrontar estas desigualdades. Es decir, como afirman varios teóricos (Fox, 2003; Vera y Speight, 2003) la conciencia de las injusticias sociales debe estar acompañada de la acción, pero no la garantiza. Sin embargo, el conocimiento de las mismas es un paso necesario hacia el compromiso por la Justicia Social. Es por ello, que cuando enseñamos a los estudiantes a reflexionar sobre las injusticias en el mundo, deberíamos ayudarles también a formular las posibilidades de acción para cambiar las desigualdades e injusticias, con el objetivo de conseguir una sociedad más justa y democrática. Por lo tanto, el aprendizaje sobre las desigualdades sociales y la opresión, fomenta el

pensamiento crítico, alentando a implicarse en el trabajo en Justicia Social y facilitando la transmisión del aprendizaje a la acción.

Algunas estrategias para fomentar la conciencia acerca de las desigualdades pueden ser favorecer el diálogo mediante debates y discusiones en el aula, mediante la presentación de teorías sobre temas de Justicia Social y promoviendo la acción social (Torres-Harding et al., 2014; Albalá, 2016). Como señalan Torres-Harding et al. (2014), para ayudar a promover la conciencia de las desigualdades e injusticias sociales es necesario fomentar discusiones en clase, presentando teorías y discusiones críticas en torno a temas de Justicia Social y acción social.

La enseñanza sobre democracia y compromiso cívico, son centrales para algunas definiciones de enseñanza para la Justicia Social (Michelli, 2005; Westheimer y Kahne, 2004), pero la democracia no se limita a la toma de decisiones sino que se extiende a la participación en todos los aspectos de la vida política y social (Dewey, 1997, 2004).

Desde la dimensión de participación o representación ciudadana en el ámbito educativo, a través de la investigación de Patterson, Doppen y Misco (2012) se proponen tres tipologías de profesorado correspondientes con los tres tipos de participación ciudadana propuestos en el enfoque teórico de Westheimer y Kahne (2004):

- Personalmente responsables: son profesores con conocimiento del pasado que ponen el énfasis en el aprendizaje y la transmisión de información. Fomento del respeto y servicio a la comunidad local. Este tipo de profesores sitúan la acción ciudadana en el derecho al voto y servicio a la comunidad local, dando poca importancia a las indagaciones críticas. Enmarcan la enseñanza de la ciudadanía predominantemente en términos de dominio de contenidos en lugar de preparar a ciudadanos activos e informados.
- Participativos: son profesores que usan el conocimiento de la ciudadanía y lo integran en el currículo, atendiendo a cuestiones no sólo del ámbito local. Se preocupan por la diversidad y la inequidad cultural. Defienden el aprovechamiento del contenido histórico para fines de la ciudadanía, entrelazando conocimiento y ciudadanía como vehículo para preparar acciones futuras. Se interesan por acciones que van más allá de las cuestiones locales, incluyendo perspectivas globales.
- Orientados a la Justicia Social: son profesores que comparten elementos con las tipologías previas pero añaden el compromiso de llamar a los estudiantes para la acción a través de realizar protestas, escritos o peticiones para resolver problemas del bien común. La acción se dirige hacia el cambio de estructuras profundas de desigualdad que

responden a las necesidades existentes. Para estos profesores, los buenos ciudadanos deberían documentarse, conseguir información, entenderla, y entonces votar, hacer peticiones o crear oportunidades de cambio. Las clases de estos profesores son activas y participativas, dando la oportunidad a los estudiantes de proponer y escuchar argumentos razonados. Los profesores orientados a la Justicia Social ven el conocimiento como un componente crítico para participar en la sociedad, desafiando las injusticias y resolviendo problemas mediante el pensamiento crítico, la autorrealización y la acción social.

Por otra parte, Caldwell y Vera (2010) desarrollan un modelo que es útil para explicar los procesos de cambio que podrían ocurrir en el desarrollo de las orientaciones hacia la Justicia Social. Para ello plantean tres dimensiones que según ellos deben ser cultivadas por la educación superior para generar un compromiso en los estudiantes hacia la Justicia Social. En primer lugar, según estos autores, los estudiantes deben desarrollar una dimensión afectiva de Justicia Social, que implica el desarrollo de una comprensión emocional de las experiencias de los individuos marginados y oprimidos. Cuando los estudiantes llegan a ser afectivamente conscientes de las experiencias de los oprimidos, desarrollan una mayor sensibilidad hacia los individuos marginados. Después los estudiantes deben desarrollar una comprensión intelectual de opresión y Justicia Social, que implica entender las causas y las condiciones que mantienen y perpetúan la opresión y el aprendizaje de los modelos teóricos de opresión y Justicia Social. En último término, afirman que los estudiantes deben desarrollar una dimensión pragmática y volitiva de la dimensión de justicia. Esta dimensión implica el aprendizaje de las habilidades que tienen como objetivo terminar con la opresión y promover la igualdad y la justicia.

Además, hay que considerar que desde ciertos planteamientos se expone la idea de que los jóvenes no son todavía ciudadanos, lo que ha desempeñado un papel importante en las prácticas educativas (Lawy y Biesta, 2006; Osler y Starkey, 2003; Westheimer y Kahne, 2004). En este sentido, se piensa que los jóvenes carecen de los conocimientos, las habilidades y las disposiciones adecuadas para ser buenos ciudadanos y contribuyentes (Biesta, Lawy y Kelly, 2009).

Sin embargo, la participación o representación como criterio fundamental para garantizar la Justicia Social en educación debe permitir el desarrollo de las y los estudiantes en los procesos democráticos, facilitando que todos los alumnos y alumnas se impliquen lo máximo posible en las decisiones importantes de su centro educativo, incluyendo asuntos relacionados con el currículo y otras actividades. Además, esta participación también está relacionada con el

derecho de las niñas y niños a ser escuchados y a tener en cuenta sus opiniones sobre distintos aspectos que afectan a sus vidas.

Como señala Banks (2004), los estudiantes también deben desarrollar una profunda comprensión de la necesidad de tomar acción como ciudadanos de la comunidad global para ayudar a resolver los problemas globales del mundo. La formación en una sociedad democrática y diversa debería basarse en ciudadanos reflexivos, con moralidad y activos en un mundo global interconectado, a través de la adquisición de los conocimientos, habilidades y el compromiso necesario para cambiar el mundo, haciéndolo más justo y democrático. Como afirma Banks (2004) la formación multicultural consiste en el desarrollo de habilidades y conocimientos desde la perspectiva de la diversidad étnica y cultural, usando este conocimiento para guiar la acción que creará un mundo más justo y humano.

Es por todos estos motivos, que desde un planteamiento de Justicia Social, la educación debe promover la participación plena, activa e igualitaria de todos los estudiantes.

Por lo tanto, desde nuestro enfoque teórico de Justicia Social en educación, tras las evidencias y argumentos expuestos, asumimos también su triple dimensionalidad (Redistribución, Reconocimiento y Representación) y siguiendo el planteamiento de diversos autores (Fraser, 1998, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Tikly y Barrett, 2011) desarrollamos la propuesta en los siguientes términos:

1. Una mejor Redistribución de recursos y apoyos que otorgue mayores posibilidades de desarrollo a los estudiantes más desventajados, es decir a aquellos que por origen, cultura, lengua materna o capacidad más lo necesitan. Asegurando el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos y garantizando el desarrollo de las capacidades que contribuyen al bienestar de los individuos (Sen, 1999, 2009). Otro reto que se debe asumir en este sentido, es que una vez que los recursos estén disponibles en los centros educativos, se utilicen de manera efectiva para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo productivo para todos los alumnos.
2. Un mayor Reconocimiento del alumnado tradicionalmente excluido y una valoración de la diversidad, promoviendo el respeto de las diferencias individuales, sociales y culturales de todos los estudiantes. Con el objetivo de garantizar las reivindicaciones de los grupos históricamente marginados o más vulnerables, como las mujeres, las niñas y niños y las minorías culturales, lingüísticas, religiosas, étnicas y sexuales.
3. Una mayor participación y Representación del alumnado tradicionalmente excluido, para conocer sus necesidades de aprendizaje y de vida. Fomentando la participación

de toda la comunidad escolar en un ambiente de libertad y convivencia justa. Dicha participación debe realizarse en todos los ámbitos, incluyendo aspectos curriculares, organizativos y de funcionamiento del centro educativo. Dando voz en los debates y garantizando la participación activa en la toma de decisiones de todos los miembros de la comunidad educativa en los diferentes niveles del sistema educativo.

Como hemos observado, en el ámbito de la educación, el planteamiento de Justicia Social entendido exclusivamente como Redistribución según los criterios de equidad y diferenciación no sería suficiente, pues se debe considerar también el Reconocimiento de la diversidad y la Representación o participación de todos los miembros de la comunidad escolar. Trabajando así para compensar las desigualdades de partida de los estudiantes y celebrando la riqueza de la diversidad.

En este sentido, la educación debe contribuir también a la socialización de sus estudiantes, lo que implica formar personas que sean capaces de convivir en una sociedad cada vez más diversa, favoreciendo su participación mediante la creación de ambientes democráticos y sensibles a la redistribución de bienes y valoración de las diferencias.

En el ámbito educativo, estas tres dimensiones están también fuertemente interrelacionadas, compartiendo muchos de sus planteamientos. Esta interconexión se mantiene, dado que las cuestiones relativas a la representación y al reconocimiento de los diferentes grupos e individuos, están íntimamente ligadas al acceso que tienen sobre los beneficios redistributivos que pueden derivarse de la educación (Tikly y Barrett, 2011).

Para concluir este punto queremos añadir que la enseñanza para la Justicia Social no se plantea como una opción, sino más bien como un deber y parte fundamental de la buena enseñanza.

1.2.4. Justicia Social y Desarrollo de las Capacidades en Educación

La Justicia Social en educación se consigue también con el desarrollo de las capacidades (Nussbaum, 2011; Sen, 1995; Tily y Barrett, 2011), consideradas como los funcionamientos o desempeños que una persona puede y quiere alcanzar, siendo estos los prerrequisitos para funcionar como una persona autónoma en la sociedad. Las capacidades por tanto, implican las oportunidades y la libertad para obtener los logros o resultados que se pretendan conseguir. El desarrollo de estas capacidades tiene su origen en la noción de libertad para elegir entre los distintos modos de vida y realizarse autónomamente.

Sin embargo, el enfoque de las capacidades no supone libertad de elección y decisión de los niños y niñas sobre sus propias vidas en aspectos tan importantes del desarrollo como la asistencia a la escuela o los conocimientos a desarrollar en las clases, sino que se centra en proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aprender a tomar decisiones importantes de sus vidas en un entorno de apoyo, libre de amenaza y peligro (Tikly y Barrett, 2011).

De este modo, se concede especial valoración al ser humano como poseedor de libertad para conseguir su propio desarrollo en función de sus propios intereses. Es por ello, que Sen (1995) otorga importancia a la noción de libertad para alcanzar el desarrollo de las capacidades y las metas individuales. Según el enfoque de las capacidades (*capabilities approach*) tener una educación adecuada es importante porque afecta al desarrollo de otras capacidades o libertades humanas.

Como asegura Robeyns (2006), la promoción del enfoque de las capacidades tiene gran importancia para poder garantizar una educación de calidad.

Como hemos visto, el concepto de capacidades viene de los trabajos de Sen (1999, 2009) y Nussbaum (2000, 2006) y ha sido aplicado al ámbito de la educación por numerosos teóricos (Brighouse, 2000; Unterhalter, 2005, 2007; Walker, 2003, 2005; Robeyns, 2003, 2006; Tikly y Barrett, 2011). Es un concepto muy vinculado con el bienestar y el desarrollo humano (Prilleltensky, 2012, 2014). En educación, como afirma Walker (2006) el enfoque de las capacidades resulta ser un bien fundamental para potenciar la libertad del desarrollo humano.

En un sistema educativo socialmente justo se debe garantizar la adquisición de unos conocimientos, aptitudes y destrezas mínimas por parte de todos los alumnos. En este sentido, Sen (1995) plantea la noción de *igualdad de capacidades básicas* que se puede asemejar al de competencias mínimas para el desarrollo de los individuos como miembros de una sociedad. El sistema educativo debería adquirir la responsabilidad de garantizar unos conocimientos o competencias mínimas para todos los estudiantes, de manera que no quede ninguno excluido de la vida social. En este sentido, el objetivo de la Justicia Social en educación debería ser la promoción y el desarrollo de las capacidades que permitan a los individuos la libertad de hacer aquello que desean en la vida.

Una educación de calidad debe lograr que todos los alumnos sin excepción adquieran las capacidades necesarias para insertarse y participar activamente en la sociedad, dando repuesta a la diversidad del alumnado, ajustando la enseñanza, las ayudas y los recursos a la situación y características de cada estudiante, para permitir que todos puedan desarrollar su propio proyecto de vida.

El enfoque de las capacidades se centra en los funcionamientos intrínsecamente valiosos para el individuo y en la libertad de las personas para perseguir sus ideales. Es por ello, que desde este paradigma se debe incrementar la agencia, autonomía, autodesarrollo y empoderamiento de los estudiantes (Aristizábal et al., 2010).

Partiendo de que las capacidades son las oportunidades que poseen los individuos para realizar los diferentes funcionamientos que ellos mismos valoran (Sen, 1999, 2009), podemos plantear las capacidades como los funcionamientos potenciales del ser humano, y suponiendo los funcionamientos los logros conseguidos. Walker (2006) señala algunos ejemplos que nos permiten distinguir los funcionamientos de las capacidades. Así, la capacidad de la movilidad produce el funcionamiento de ser capaz de moverse, la capacidad de estar bien educado produce el funcionamiento de ser una persona bien educada y la capacidad de alfabetización produce el funcionamiento de la lectura.

En este sentido, para Sen (2004) la educación tiene un valor en sí mismo pero también tiene un valor instrumental, ya que proporciona un conjunto de capacidades a través del logro de funcionamientos valiosos que aumentan la libertad del individuo. Como afirma Nussbaum (2006), la educación es la clave del resto de todas las capacidades humanas. Así una persona que ha recibido mayor educación, suele presentar más capacidades para desenvolverse en la vida y tomar decisiones libremente. Al valorar la Justicia Social y la equidad en el ámbito educativo lo que debemos hacer es contemplar las capacidades de los estudiantes, pues sólo de esta manera conseguimos evaluar su propio bienestar y su libertad para escoger entre las distintas opciones y los logros que ellos mismos quieren conseguir y valoran.

Como se ha mencionado anteriormente, Amartya Sen propone una visión abierta de las capacidades que se deben desarrollar. Sin embargo, Martha Nussbaum (2000) propone una lista de capacidades básicas concretas que es necesario desarrollar para alcanzar la dignidad humana. En materia de educación, Nussbaum (2000) destaca la capacidad de desarrollo de los sentidos, imaginación y pensamiento. Esta capacidad implica no limitarse al desarrollo de conocimientos como literatura, matemáticas o formación científica, pues las capacidades en educación no son reducibles en estos términos sino que abarcan un espectro mucho más amplio.

Para Sen la educación también tiene un valor redistributivo y de empoderamiento a través de la realización de las libertades individuales de un modo democrático (Tikly y Barrett, 2011).

Siguiendo a Nussbaum que identifica diez capacidades básicas, desde una perspectiva educativa nos encontramos con Walker (2006, 2008) que propone ocho *capacidades* que deben

ser desarrolladas y promovidas desde la educación. En la *Tabla 2* se presenta la lista de capacidades educativas propuesta por Walker.

Tabla 2

Lista de capacidades en Educación (Walker, 2006, 2008)

Lista de Capacidades educativas propuesta por Walker	
1.	Razón práctica: implica ser capaces de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica también ser capaces de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.
2.	Resiliencia: (en términos psicológicos significa capacidad de recuperación). En el ámbito educativo implica la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.
3.	Conocimiento e imaginación: implica la capacidad de adquirir conocimientos en un tema (o de una disciplina). Implica ser capaces de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaces de debatir asuntos complejos. Ser capaces de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.
4.	Disposición al aprendizaje: tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador activo.
5.	Relaciones sociales y redes sociales: ser capaces de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaces de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaces de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio. Confianza mutua.

Tabla 2 (cont.)

Lista de capacidades en Educación (Walker, 2006, 2008)

Lista de Capacidades educativas propuesta por Walker
6. Respeto, dignidad y reconocimiento: ser capaces de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y etnia. Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana. Ser capaces de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaces de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Ser capaces de escuchar y tener voz para participar, para debatir y persuadir.
7. Integridad emocional, emociones: no estar sujeto a la ansiedad o el miedo que disminuye el aprendizaje. Ser capaces de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.
8. Integridad corporal: seguridad y libertad para todas las formas de acoso físico y verbal.

Esta lista de capacidades educativas, centrada en las voces de los propios estudiantes y en contextos prácticos, pretende ser una herramienta útil para evaluar lo que se está haciendo en materia de igualdad y Justicia Social en educación desde el enfoque de las capacidades. En este caso, son los propios estudiantes los que han valorado cuáles son aquellas capacidades más importantes que tienen que ser desarrolladas dentro del ámbito escolar para conseguir una mayor igualdad y Justicia Social.

La lista de capacidades educativas de Walker, como la de Nussbaum (2000), no pretende ser una lista definitiva y cerrada sino un punto de partida para la discusión y el debate sobre el enfoque de las capacidades en el ámbito educativo. Aunque esta lista proporciona un punto de referencia útil de las capacidades a desarrollar en educación, se debe adaptar a los contextos específicos y a las necesidades individuales de los estudiantes. Es decir, las capacidades que están asociadas a una educación de buena calidad variarán según el contexto en el que se desarrollen (Walker, 2006), con el fin de lograr las libertades fundamentales y el bienestar tanto a nivel individual como colectivo (Sen, 1999, 2009).

Las capacidades en este sentido son descritas como las oportunidades o habilidades básicas que pueden y deben ser promovidas desde la educación. Además, para evaluar las

capacidades en términos de equidad, es necesario el reconocimiento de las distintas desigualdades (género, discapacidad, estatus social, etnicidad, orientación sexual, etc.) y como estas interactúan en diferentes configuraciones.

A través de una educación socialmente justa se deben desarrollar y fortalecer las capacidades de todos los estudiantes, que les permitan actuar libremente asegurando su acceso al conocimiento, la plena participación en la escuela y en la sociedad, la movilidad social y el desarrollo humano integral. Es por ello, que la selección de estas capacidades se basa en el enfoque del desarrollo humano, que pretende promover la libertad y dignidad de las personas para el pleno desarrollo de los individuos. Tiene en cuenta lo que los estudiantes están verdaderamente interesados en aprender y los objetivos que pretenden alcanzar, alejándose en este sentido de lo que el sistema y la sociedad capitalista nos impone.

En términos de capacidades, los libros de texto deberían permitir a los alumnos adquirir las capacidades comunicativas que les permitan su desarrollo posterior. Para ello, se deberían tener en cuenta las normas comunicativas de las sociedades locales y globales, para así poder progresar la comunicación e interacción social a nivel nacional e internacional.

Para que el desarrollo de estas capacidades relevantes en educación sea efectivo, es necesario también proporcionar la provisión en recursos básicos como comida para satisfacer las necesidades nutricionales, profesores debidamente preparados y motivados, materiales de aprendizaje adecuados, un currículo relevante y un entorno accesible (Tikly y Barrett, 2011).

Como señalan Tikly y Barrett (2011), desde el enfoque de las capacidades en educación se incluyen otros aspectos relevantes para la vida, como la educación para la ciudadanía, el cuestionamiento de los procesos democráticos en el aula y el desarrollo de las libertades y oportunidades básicas para desarrollar estas capacidades.

A través de una investigación de la Universidad de Scheffield (Aristizábal et al., 2010) utilizando una metodología cualitativa mediante entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes universitarios se determinaron las estrategias pedagógicas más adecuadas para la formación de las capacidades humanas en educación. En este estudio, mostraron evidencias de la importancia en la adquisición de una conciencia crítica del conocimiento mediante debates participativos, del desarrollo de la confianza de uno mismo para defender sus propias opiniones y plantear sus puntos de vista, respetando y entendiendo perspectivas diferentes a las propias, potenciando la autoevaluación y autocrítica para el crecimiento personal y el fomento del desarrollo humano. El desarrollo de estas capacidades es esencial para convertirse en agentes de cambio como ciudadanos responsables, autónomos y críticos.

Por último, es necesario destacar que en educación la combinación de los planteamientos ofrecidos por el trabajo de Nancy Fraser (1998, 2008) de las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación) se aúna con la teoría de las capacidades (Sen, 1999, 2009; Nussbaum, 1995, 2004, 2006) aplicada a entornos educativos, ofreciendo la identificación de tres principios interconectados que proporcionan un punto de referencia para la Justicia Social en educación (Tikly, 2010):

1. En primer lugar, la educación debe ser inclusiva, asegurando que todos los estudiantes logren resultados de aprendizaje adecuados proporcionándoles una educación de calidad. Los estudiantes requieren diferentes tipos y niveles de recursos para desarrollar sus capacidades que les permitan maximizar sus resultados de aprendizaje.
2. Además, la educación de calidad debe ser relevante, de manera que los resultados de aprendizaje contribuyan al desarrollo y bienestar de todos los estudiantes siendo valorados en un contexto global cambiante.
3. La educación también debe ser democrática, determinando las decisiones educativas a través del debate público y la participación activa de toda la comunidad educativa.

Es por ello, que varios autores han destacado que los trabajos de Fraser y Sen se complementan (Robeyns, 2003; Tikly y Barrett, 2011; Walker, 2006). Con la visión de ambos enfoques se consigue vincular las fuerzas y estructuras económicas, culturales y sociales que promueven la Justicia Social con la ética más profunda de la libertad en relación al desarrollo humano.

Como señalan Tikly y Barrett (2011), estos tres aspectos de la Justicia Social en el ámbito educativo se centran en la distribución de bienes, recursos y servicios que permiten facilitar el desarrollo de las capacidades, en la medida en que las necesidades y los derechos de los diferentes grupos e individuos son reconocidos en educación, y la participación en las decisiones tomadas en este ámbito es asumida en los debates a nivel local, nacional y global promoviendo escuelas de calidad que fomenten la equidad de todos los estudiantes.

El enfoque de las capacidades en educación vinculado con la triple dimensionalidad de Justicia Social en el ámbito de la Redistribución se ocupa de los aspectos instrumentales referidos a los recursos que pueden llegar a ser convertidos en capacidades, en el Reconocimiento de las necesidades culturales y las identidades de los diferentes grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, y en la Representación se encarga de la toma de decisiones sobre los procesos y resultados en los que las capacidades son valoradas y constituyen una educación de calidad para todos (Tikly y Barrett, 2011).

Todas estas definiciones abarcan la idea de que la gente debería tener el mismo acceso a los recursos y la protección de los derechos humanos. Esto incluye tanto la promulgación de derechos negativos como la protección contra el abuso infantil, así como los derechos positivos, como la celebración y el reconocimiento de la diversidad, y la participación de los estudiantes en estructuras democráticas a través del debate (Tikly y Barrett, 2011).

En este sentido, una educación de calidad debe permitir a todos los estudiantes el desarrollo de sus capacidades para desarrollar sus propios proyectos de vida y ser económicamente productivos, contribuyendo a generar sociedades pacíficas y democráticas, mejorando así su bienestar individual y colectivo (Tikly, 2010).

Desde este enfoque se considera esencial la reflexión crítica, el razonamiento, el debate y la discusión argumentativa, como medios para conseguir la verdadera libertad, el desarrollo humano y el empoderamiento de las personas que les permita decidir cómo quieren vivir.

1.2.5. Justicia Social y Calidad educativa

Para evaluar la calidad de la educación, no existe una dimensión universalmente aceptada, siendo los indicadores de calidad más comúnmente aceptados por los gobiernos, las tasas de finalización y supervivencia en el sistema educativo y las puntuaciones de pruebas estandarizadas. Desde el enfoque del capital humano, la calidad de la educación hace referencia al crecimiento económico correlacionado con los resultados evaluados en las pruebas estandarizadas (Tikly, 2010). Sin embargo, estas medidas no logran captar las necesidades que pudieran requerir los estudiantes en la era global.

Hanushek y Wößmann (2008) proponen una serie de estrategias para mejorar la calidad de la educación, a través de otorgar mayores competencias y autonomía a las escuelas en su propia gestión y en la toma de decisiones de su propio centro educativo, unido a una mayor rendición de cuentas y al uso de exámenes externos estandarizados incluyendo la comparación entre países. Sin embargo, algunas de estas medidas son complejas para evaluar la calidad de la educación, especialmente las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje si consideramos las interacciones entre los antecedentes y las características de los estudiantes, que aportan resultados multidireccionales y varían según el contexto.

Según afirma Unterhalter (2007), para evaluar la calidad de la educación es necesario contemplar la condición de estar bien educado, las libertades positivas y negativas de los estudiantes y los funcionamientos que cada persona tiene razones para valorar, en vez de contemplar simplemente el acceso a los recursos o la igualdad de resultados. En este sentido, la

educación debe promover libertades positivas que permitan garantizar oportunidades reales para tomar decisiones más que simplemente garantizar el derecho básico de acceso a la educación (Tikly y Barrett, 2011).

Para ello, también es necesario que el Estado, los gobiernos y la administración garanticen el derecho de los ciudadanos y ciudadanas a una educación de calidad, que les asegure poder integrarse en la vida pública sin riesgo de exclusión (Bolívar, 2012).

Además, durante las últimas décadas, se ha producido una mayor atención hacia los docentes como factor clave para la calidad educativa y el alcance de las altas expectativas sociales. Por otro lado, asistimos a una mayor atención a la creciente diversidad de los estudiantes y a las desigualdades que existen a menudo en las oportunidades educativas y en los resultados entre la mayoría y los grupos minoritarios (Cochran-Smith, et al., 2012).

Una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado y se ajusta a sus ritmos de aprendizaje y a las características de cada uno de ellos, proporcionándoles los recursos necesarios para que progresen en su aprendizaje.

El desarrollo de una educación de calidad requiere que estas medidas y políticas implementadas estén fundamentadas en procesos de diálogo, consulta y debate con los grupos de interés, incluyendo a profesores, familias y otros sectores relevantes en el ámbito educativo. La consideración de un debate público informado sobre la calidad de la educación es importante desde una perspectiva de Justicia Social para configurar una base normativa que guíe las políticas educativas, considerando especialmente los intereses de los estudiantes más desfavorecidos o vulnerables (Tikly, 2010).

Es por ello, que desde nuestra visión de Justicia Social, estamos de acuerdo con el enfoque de Tikly y Barrett (2011) mediante el planteamiento de la educación enraizado en las libertades individuales y en el desarrollo humano, asumiendo los desafíos de una era globalizada.

1.2.6. Justicia Social y Educación Inclusiva

A continuación, pasaremos a describir el término de Justicia Social asociado a la educación inclusiva, dos nociones que han estado muy vinculadas desde los planteamientos propuestos por la literatura especializada (Artiles, Kozleski y Waitoller, 2011; Blanco, 2006; Blum, Wilson y Patish, 2015; De Silva, 2009; Lalvani, 2013; Sandoval, 2011; Slee, 2001).

El término educación inclusiva ha sido definido como la formación de todos los estudiantes en las clases de educación general, con las provisiones y apoyos necesarios para fomentar un ambiente donde todos los niños se sientan bienvenidos, apreciados y apoyados (Lalvani, 2013; Landorf, Rocco y Nevin, 2007).

Mientras las interpretaciones de educación inclusiva varían de unos autores a otros, en los últimos años una nueva concepción en la literatura ha postulado que la educación inclusiva es menos sobre dificultades o barreras personales y más sobre democracia, afirmando que las prácticas inclusivas deberían enmarcarse en el contexto de la Justicia Social (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013; Lalvani, 2013; Sandoval, 2011).

Superando la definición tradicional de inclusión unida a los estudiantes con discapacidad, es creciente su visión hacia la promoción de equidad educativa y el acceso de todos los estudiantes procedentes de grupos marginados por motivos de etnia, clase social, género, religión, orientación sexual o lengua materna, y no solo atendiendo a las discapacidades (Artiles et al., 2011).

En este sentido, se deben transformar los sistemas educativos para que sean inclusivos para todos, especialmente para los estudiantes con alguna discapacidad o procedentes de cualquier grupo desfavorecido de la sociedad. Es por ello, que no debemos culpar a nuestros estudiantes por sus situaciones de desventaja, sino que debemos transformar nuestro sistema educativo para incluir a todos, y luchar para encontrar soluciones en la brecha del rendimiento.

Lalvani (2013) plantea que la comprensión de la educación inclusiva en los docentes se puede plantear desde tres enfoques distintos: inclusión como privilegio, inclusión como compromiso e inclusión como Justicia Social. Los profesores con disposición a la inclusión como privilegio creen que la educación inclusiva es beneficiosa para algunos estudiantes con discapacidad, mientras que otras necesidades educativas no pueden ser incluidas de forma apropiada en los ambientes de educación general. Por otra parte, los profesores que ven la inclusión como compromiso, sienten que aunque los ambientes inclusivos tienen beneficios sociales y emocionales para los estudiantes con discapacidad, esto supone un gasto extra en su aprendizaje para recibir instrucción individualizada. Sin embargo, los profesores que ven la inclusión como Justicia Social creen que la mayoría de los estudiantes se benefician de los centros inclusivos, no sólo los que presentan alguna discapacidad. Además, de este modo el aprendizaje de niñas y niños, y su desarrollo se sitúa en contextos socioculturales diversos, más coherentes con la sociedad. Desde esta perspectiva cada estudiante tiene derecho a una educación equitativa, y no queda la inclusión limitada a los estudiantes con discapacidad.

Un modelo de educación inclusiva ha propuesto la co-enseñanza para dirigir el difícil desafío de proporcionar instrucción diferenciada a todos los alumnos dentro del aula ordinaria de educación general. La co-enseñanza es definida como dos profesores enseñando en el mismo espacio al mismo tiempo (Cook y Friend, 1995), incluyendo un profesor de educación general y un profesor de educación especial o especialista en servicios relacionados. El principal beneficio de este modelo es que todos los estudiantes se benefician de este tipo de enseñanza, proporcionando un incremento de logros académicos y habilidades sociales para todos los estudiantes, no limitándose a los estudiantes con discapacidad. Las escuelas inclusivas constituyen un avance hacia un sistema educativo único, con mayor diversificación del aprendizaje, que se adapte a los distintos ritmos de aprendizaje, características y necesidades de los distintos estudiantes y grupos. Esto supone que algunos alumnos van a requerir más ayudas y recursos que otros para poder atender a sus necesidades fruto de sus condiciones personales, sociales y culturales.

Siguiendo a Blanton, Pugach y Florian (2011), una educación inclusiva seguiría las siguientes premisas: todos los profesores deben creer que todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad, deben ser incluidos en las clases ordinarias de educación general. Los profesores deben tratar a todos los estudiantes como capaces de aprender con educación de alta calidad y desafiar los contenidos que preparan para la universidad y la educación post-obligatoria.

Para alcanzar la Justicia Social en educación, debemos generar una escuela inclusiva, que sea capaz de adaptarse a las necesidades y a la diversidad de todos los estudiantes, individualizando la enseñanza y maximizando las oportunidades de éxito de cada alumno (Bolívar, 2012). Esto exige que los objetivos de aprendizaje se redefinan en términos de capacidades más que de saberes o conocimientos. Con ello, la finalidad de la enseñanza es que todos los estudiantes adquieran las competencias y capacidades necesarias para desenvolverse en la vida, mediante la autonomía y libertad suficientes para tomar las decisiones de sus propias vidas. En este sentido, Sen (1993, 1999, 2004, 2009) y Nussbaum (1995, 2000, 2003, 2004, 2011) hablan de capacidades de base, y otros autores en el ámbito educativo se refieren al término de competencias básicas (Rychen y Salganik, 2006), como el conjunto de saberes y destrezas necesarias para poder desempeñarse en la sociedad.

Las escuelas inclusivas permiten asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación de todos los estudiantes, favoreciendo así, una educación más personalizada y fomentando la solidaridad entre los alumnos.

Estos objetivos los conseguiremos trabajando juntos para transformar la educación, en un modelo en el que las etiquetas no sean necesarias y en el que las fortalezas de todos los estudiantes puedan ser aprovechadas para la creación de una sociedad más justa.

El papel de las escuelas y la educación en su conjunto es fundamental para alcanzar estos objetivos, pues sólo mediante la promoción de la equidad y con un tratamiento inclusivo de la educación, conseguiremos no excluir a los estudiantes del sistema educativo, y por ende de la vida social, laboral y política en el futuro, formando ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y participar de forma activa en la sociedad.

Para ello, debemos luchar por conseguir una escuela en la que todos aprendan, valorando sus capacidades y talentos al máximo, desarrollando sus proyectos de vida en un ambiente de libertad, cooperación y asistencia mutua. Es necesario avanzar hacia escuelas más inclusivas y justas que eduquen en la diversidad y favorezcan actitudes de respeto, solidaridad, cooperación y valoración de las diferencias entre los alumnos, contribuyendo al futuro de una sociedad más justa, solidaria e inclusiva. Los centros educativos deben acoger a todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones personales, sociales, lingüísticas y culturales. Estas escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, mediante una educación más personalizada, fomentando a su vez la solidaridad entre los alumnos.

En este sentido, la Justicia Social en educación se conseguirá viendo a todos los estudiantes como aprendices capaces y actuando para transformar nuestro sistema educativo, incluyendo especialmente a los grupos que han sido históricamente marginados. Trabajando todos juntos para transformar la educación en un ambiente en el que las etiquetas ya no sean necesarias, y en el cual las fortalezas de todos los estudiantes puedan ser aprovechadas para crear una sociedad más justa.

1.2.7. Justicia Social desde la pedagogía crítica en Educación

En este punto, consideramos relevante destacar las aportaciones que han surgido del término de Justicia Social en el ámbito de la educación asociadas a las propuestas de la pedagogía crítica, considerando como máximo exponente en esta corriente la obra de Paulo Freire.

La pedagogía crítica debe observarse como un movimiento educativo dirigido a la transformación de las estructuras sociales opresivas, dando poder a los más necesitados para cambiar las desigualdades e injusticias sociales existentes (McLaren, 2003).

Supone una corriente educativa de liberación social a través de la educación activa, el diálogo, la crítica y la búsqueda de conciencia colectiva, para la consecución de una sociedad más justa e igualitaria. Se plantea para ello la necesidad de liberación de las masas populares a través de la educación con el objetivo de alcanzar la Justicia Social.

Desde la pedagogía crítica, una visión optimista del papel de la educación en nuestra sociedad como motor de cambio nos la aporta Paulo Freire, reconociendo que la educación tiene un peso muy importante para el desarrollo de los individuos como agentes de cambio en la sociedad y en el mundo. Es por ello, que es necesario convertir a los estudiantes en agentes de cambio social a través de la educación.

La pedagogía crítica se plantea interrogantes acerca de la escolaridad y la educación para responder a los objetivos democráticos (Freire y Macedo, 1987). Se centra en ayudar a los estudiantes a entender las desigualdades sociales que han formado sus propias vidas y las de otros, y en cómo poder usar las herramientas de alfabetización para compensar estas injusticias (Lazar, 2013).

Freire en su obra *La pedagogía del oprimido* (1970) argumenta que la educación tradicional “bancaria” produce el efecto de domesticación, deshumanización y opresión de las personas, en lugar de ayudarlas a convertirse en agentes críticos y reflexivos en el mundo. Según expresa Freire, cuando los oprimidos alcancen su liberación, serán hombres nuevos, sin la dominación y explotación de los opresores, alcanzando el bienestar pleno para el desarrollo de una sociedad de armonía en Justicia Social.

La obra de Freire (1970) revela una realidad cargada de injusticias, y plantea caminos alternativos para construir un mundo más humano y creativo. A través de la alfabetización y la educación popular, Freire señala la importancia de crear una conciencia colectiva en las masas sobre su realidad y sobre la necesidad de una pedagogía de liberación para alcanzar la Justicia Social. Según Freire, es necesario conseguir la concienciación del oprimido a través de la educación y la alfabetización, para lograr así, su liberación. Sin embargo, el aprendizaje no debe realizarse de forma aislada y memorística sino con una aproximación crítica a la realidad a través del diálogo compartido. Es importante que la educación llegue a todos, luchando decididamente para eliminar el analfabetismo y la ignorancia de la sociedad mediante programas que formen a las masas populares y fomenten su espíritu crítico, consiguiendo una transformación social. No debe ser una alfabetización de conocimiento solamente -de saber leer y escribir-, sino que debe significar un medio eficaz para llegar al conocimiento de la realidad social y económica desde una perspectiva crítica. Buscando a través del diálogo, una conciencia sobre la situación que se

vive en la sociedad, las personas deben llegar a ser conscientes de su realidad para luchar por la libertad que les permita alcanzar la Justicia Social (Freire, 1980), pues no se pueden esperar resultados positivos de una educación que no respete la visión del mundo que tenga la sociedad y las distintas culturas.

Paulo Freire plantea la exigencia de un programa elaborado dialógicamente con visión humanista y de carácter científico. Para la generación del conocimiento propone la búsqueda de temas significativos -que él denomina generadores-, junto con la toma de conciencia de los individuos sobre estos temas. Estos temas parten de lo más general a lo más particular, siendo posible hablar de temas de carácter universal a temas más específicos. En esta selección de temas, el respeto a la diferencia, el reconocimiento de lo diverso, y la superación de las desigualdades, son una exigencia ética de la pedagogía crítica con la intención de construir un mundo mejor (Alvarado Arias, 2007).

En la construcción de este contenido curricular, contribuyen tanto el educando como el educador, con responsabilidad y de forma cooperativa, aportando temas significativos sobre la situación actual, con el conocimiento y la interpretación de los problemas presentes, siendo el componente principal de su elaboración, el diálogo.

Es por ello que la dimensión de Representación en este contexto adquiere gran importancia, pues con la participación de los miembros de la comunidad educativa, se va elaborando una teoría crítica, participativa y colaborativa del currículo. Siempre debe existir un constante diálogo educativo eficaz y crítico, que lleve a pensar sobre la realidad y haga esfuerzos para su transformación. A través del diálogo en la educación, se consigue compartir ideas que llevan a la socialización del aprendizaje, en oposición a la educación tradicional que fomenta el individualismo.

Tradicionalmente el currículo escolar y su planificación han sido desarrollados externamente por el Estado. Por dicho motivo, nos resulta difícil contemplar el currículo como un proyecto común en el que participen docentes, alumnos y la comunidad y la sociedad en su conjunto. De este modo, estudiantes y educadores se ocupan de manera conjunta y activamente de la construcción del conocimiento, elaborando el currículo en un proceso participativo, democrático y de investigación cooperativa, mediante la acción y reflexión común, favoreciendo a través del diálogo el surgimiento de nuevo conocimiento, a partir de la experiencia y la actitud crítica. Lo que se pretende es una teoría dialéctica del conocimiento, estableciendo una participación democrática en la interpretación y toma de decisiones, y desarrollando un espíritu y compromiso compartido en la lucha por la mejora de la educación.

Esto requiere un esfuerzo por parte de las escuelas para fomentar la autonomía de los estudiantes, desarrollar su curiosidad y su actitud crítica, apoyando su capacidad para decidir por ellos mismos qué, cómo y cuándo aprender de acuerdo con su realidad, experiencias, necesidades e intereses específicos, sin esperar que los demás interpreten la realidad desde una actitud pasiva (Angulo y Salazar, 2005).

Este conocimiento emancipatorio y liberador, busca crear condiciones que permitan superar la dominación y la opresión, transformándolas en acción colectiva, favoreciendo la igualdad y la Justicia Social (McLaren, 1984).

Por todo lo indicado, la Justicia Social en educación debe promover la transformación de los estudiantes, los docentes y la sociedad en su conjunto desde una pedagogía crítica y liberadora (Freire, 1974, 1980). Pues como afirma Freire, un pueblo instruido será siempre fuerte y libre, promoviendo la educación como una forma de intervención en el mundo y en la sociedad.

En este sentido, se plantea una nueva visión de la educación enfocada para la vida y para el desarrollo humano, fomentando valores como la reflexión, la cooperación y el respeto, que favorezcan una enseñanza fundamentalmente crítica.

1.2.8. Formación de profesorado en Justicia Social

Para dar respuesta a los nuevos y múltiples desafíos planteados en educación, la formación inicial y continua del profesorado también necesita adaptarse; experimentando un profundo cambio y orientación hacia la Justicia Social. Pues así como la enseñanza para la Justicia Social es un objetivo crucial, también resulta fundamental la preparación y formación del profesorado en este ámbito.

En este sentido, es destacable la misión del profesorado para promover la Justicia Social en los centros educativos. Para ello, los docentes necesitan estar adecuadamente formados y preparados si quieren transmitir adecuadamente a sus alumnos los principios vinculados con este concepto. Siguiendo esta línea de razonamiento, parte del trabajo de la formación de profesoras y profesores consiste en prepararse para estar comprometidos y saber cómo enseñar Justicia Social.

Según argumentan D'Souza et al. (2007) cuando los candidatos a profesores se centran en el aprendizaje de los alumnos, surgen cuestiones importantes como: ¿Todos los alumnos están aprendiendo? ¿Está el ambiente de la clase apoyando el aprendizaje de los alumnos? ¿Hay

algún valor más allá de la clase que los alumnos estén aprendiendo? Considerando todas estas preguntas, la Justicia Social se convierte en un fenómeno cotidiano y necesario de abordar.

Es por ello, que en los últimos años, la Justicia Social ha recibido una atención considerable en el campo de la formación del profesorado (Adams y Bell, 2016; Carr, 2008; Cochran-Smith, 1999, 2010; Darling-Hammond et al., 2002; Kapustka, Howell, Clayton y Thomas, 2009; McDonald, 2005; Michelli y Keiser, 2005; Miller y Sendrowitz, 2011; Zeichner, 2009) siendo cada vez más los programas de formación de maestros que se orientan en torno a esta visión de la educación.

En la creciente propagación del tema de Justicia Social en educación, se observa mucha controversia relacionada con el significado de Justicia Social en la formación de profesorado, siendo a menudo esta cuestión insuficientemente considerada (MacDonald y Zeichner, 2009). Pues del mismo modo que ocurre con el propio concepto de Justicia Social, hay una variedad considerable de significados respecto a la formación del profesorado para la Justicia Social (North, 2006). La mayoría de las definiciones (Adams y Bell, 2016; Cochran-Smith, 1999, 2004; Michelli y Keiser, 2005; Zeichner, 2003) tienen en común un explícito reconocimiento hacia las marcadas desigualdades en las oportunidades educativas, recursos, logros y resultados entre los grupos minoritarios y los alumnos de bajos ingresos, respecto a sus iguales pertenecientes a grupos sociales dominantes y de clase social acomodada.

Es bien sabido que la formación de profesorado puede jugar un importante rol en el avance de la comprensión de los docentes sobre cuestiones de Justicia Social en educación (Enterline, Cochran-Smith, Ludlow y Mitescu, 2008), pero no todos los programas de formación de profesorado son igualmente comprometidos con los objetivos de preparar a los profesores para la Justicia Social (Zeichner, 2009).

En las últimas décadas, se ha observado que muchos programas educativos de formación de profesorado han incluido la Justicia Social en sus programas. Sin embargo, ha habido poco consenso sobre lo que este concepto significa y sobre cómo ayudar a los candidatos a profesores a entender y promulgar los objetivos de Justicia Social (Zeichner, 2009). Pues aunque para muchos de estos programas de formación docente, la Justicia Social se ha convertido prácticamente en un eslogan, se puede apreciar también una gran variación de como el término es utilizado (Grant y Agosto, 2008; North, 2006; Zeichner, 2006). Además, se han producido numerosas críticas de la poca argumentación que presenta dicho concepto (McDonald y Zeichner, 2009).

Tanto dentro como fuera de la comunidad de formación de profesorado se ha criticado la Justicia Social en la preparación docente. La mayor crítica es que la Justicia Social es un concepto ambiguo, que es ampliamente extendido pero insuficientemente estudiado y vago (McDonald y Zeichner, 2009; North, 2006; Zeichner, 2006).

Otras críticas argumentan que cuando los programas de formación docente se centran en Justicia Social, ignoran los objetivos tradicionales relacionados con el conocimiento de la materia, y la responsabilidad de los profesores para el aprendizaje de los estudiantes, o que adoctrinan a los aspirantes a maestros en una ideología particular, en lugar de centrarse en su competencia profesional (Cochran-Smith et al., 2008).

También aparecen algunas críticas hacia el asunto de incluir el tema de Justicia Social en la formación de profesorado, argumentando que las cuestiones relacionadas con las creencias y la moralidad no deberían ser la finalidad de la preparación de los docentes (Crowe, 2008). A pesar de ello, hay muchos programas que fomentan la Justicia Social y la incluyen dentro de su programación.

Estamos de acuerdo que los programas de formación de profesorado deberían ser neutrales y apolíticos cuando se trata de valores y creencias. Sin embargo, no se puede negar que la enseñanza es una profesión con ciertos fines, como desafiar las desigualdades e injusticias que limitan las oportunidades de los individuos y grupos para obtener una educación de alta calidad. La idea detrás de la Justicia Social en la formación del profesorado es que la enseñanza es una profesión con ciertos propósitos, entre ellos desafiar las desigualdades de acceso y la limitación de oportunidades de algunos individuos y grupos –especialmente de aquellos tradicionalmente excluidos-, para obtener una educación de alta calidad y al mismo tiempo reconocer y respetar los valores y el conocimiento de los grupos socialmente marginados.

Un aspecto especialmente llamativo en la formación de profesorado es el creciente número de escuelas y universidades con programas de formación docente que destacan la Justicia Social como parte del currículo. Muchos programas de formación inicial del profesorado ahora incluyen entre sus principales objetivos, preparar a los docentes para enseñar Justicia Social, trabajar hacia la equidad y el acceso de todos los estudiantes, y desafiar las desigualdades en el sistema educativo y las políticas existentes (Cochran-Smith et al., 2012).

En este sentido, es preciso destacar a la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid -en la cual se inscribe esta tesis doctoral-, que resalta por la programación de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria por su formación vinculada con la Justicia Social, especialmente en las

asignaturas de *Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía*, y *Educación para la Igualdad y la Ciudadanía*. Además, desde este curso académico (2016-2017) podemos encontrar también un Master oficial de *Educación para la Justicia Social* que promueve una enseñanza comprometida con la sociedad favoreciendo la reflexión crítica sobre los problemas de exclusión e injusticia social, con la intención de transformar la sociedad a través de una educación en Justicia Social.

Sin embargo, continúa existiendo una gran brecha entre la teoría de Justicia Social y la práctica de enseñanza sobre Justicia Social en las Facultades de Educación (Kapustka, Howell, Clayton y Thomas, 2009).

Los programas de formación docente se espera que produzcan profesores que estén preparados, dispuestos y sean capaces de atender a la diversidad y a las necesidades de todos sus estudiantes, para ello necesitan programas especializados que les permitan conocer esas necesidades y fortalezas de la población diversa que se encuentra en las escuelas. Muchos programas iniciales de profesorado han dirigido sus esfuerzos para lograr una mayor igualdad social y logros académicos para todos los estudiantes. Esto ha implicado identificar la enseñanza para la Justicia Social y la equidad social, como un objetivo importante de la educación inicial de profesorado. Como parte de la programación de estos cursos se incluye en muchas ocasiones la comprensión de la naturaleza de problemas sociales contemporáneos como racismo, sexismo, prejuicios éticos, pobreza y violencia, y cómo estos afectan a niñas y niños, a familias y a la enseñanza.

A su vez, los programas de formación docente también deben permitir a los profesores explorar críticamente sus creencias sobre la diversidad de los estudiantes como un paso inicial en el proceso de aprendizaje para enseñar a la población diversa. Como indican Sepúlveda-Parra et al. (2016), para ser un buen profesor es necesario entender las conexiones entre sus propias creencias, las expectativas sobre sus estudiantes, sus acciones y los resultados obtenidos por sus alumnos.

Como hemos visto, una parte importante de los programas de formación de profesorado es preparar a los docentes para ser comprometidos y saber cómo enseñar Justicia Social, pero como destacan algunos autores (Cochran-Smith et al., 2012; Enterline et al., 2008) también es importante evaluar el progreso de los docentes en formación en términos de su conocimiento, creencias, y habilidades en Justicia Social. Según muestra el estudio de Cochran-Smith et al. (2012), el punto de vista de la mayoría de los profesores en formación cuando entran en los programas asume un sistema meritocrático de escolaridad, e ignoran el hecho de la existencia de estructuras profundamente establecidas y de un sistema ampliamente limitante para las

oportunidades educativas de los estudiantes en base a su estatus socioeconómico, etnia, cultura, lengua y otras características sociodemográficas. Es por ello, que como se ha demostrado en varios estudios (Cochran-Smith et al., 2012; Enterline et al., 2008; Ludlow et al., 2008) se requiere de una gran transformación en el pensamiento de muchos candidatos a profesores para que logren entender los aspectos estructurales e históricos más profundos de la escolaridad, así como el análisis de políticas y estructuras superiores.

Daniel Fallon (2006) ha argumentado que los programas y las decisiones políticas respecto a la formación de profesorado, han sido habitualmente tomadas en base a la lógica, la tradición, y las creencias, más que en base a evidencias científicas. Sin embargo, esta formación debería ser mejorada a través de la investigación científica y la evidencia, pues los estudios empíricos iniciales de formación en Justicia Social sugieren que en efecto es importante, pero está poco desarrollada en la mayoría de los programas (Beer, Spanierman, Greene y Todd, 2012).

En cuanto a la investigación en el ámbito de la formación psicológica, Singh, Urbano, Haston y McMahan (2010), reunieron respuestas de cuestionarios cerrados online y encontraron que la mayoría de los estudiantes (85%) no habían recibido clases de Justicia Social. Sin embargo, estos deseaban más modelos y oportunidades para integrar los principios de Justicia Social en sus vidas y en su profesión.

Dando respuesta a estas inquietudes, profesionales en el campo de la psicología han implementado modelos para incorporar intervenciones de Justicia Social para estudiantes universitarios en prácticas (Bemak y Chung, 2007; Goodman et al., 2004; Talleyrand, Chung y Bemak, 2006; Watts, 2004). Aunque cada modelo es único, todos enfatizan la realización de la autoevaluación mediante la promoción del conocimiento crítico, añadiendo o transformando cursos, proporcionando oportunidades para asociaciones comunitarias, compartiendo poder, y fomentando el empoderamiento de los estudiantes.

Por otra parte, es posible desafiar los fallos y los déficits del sistema a través de los programas de formación de profesorado que promueven objetivos basados en Justicia Social (Villegas y Lucas, 2002). Para ello, es necesario, como destaca Zeichner (2009), identificar las desigualdades, participar en reflexiones personales de uno mismo y de otros, y en investigaciones que promuevan cambios dentro de las escuelas y las comunidades, ayudando a los profesores a desarrollar la capacidad de los estudiantes y su propia responsabilidad para enseñar. Pues como señala Cochran-Smith (2004), consideramos que es especialmente importante que la formación del profesorado ocurra en el contexto comunitario y se centre en el desarrollo intelectual, político y crítico de los estudiantes.

Westheimer y Kahne (2004) hacen un llamamiento para que los programas de formación docente desarrollen ciudadanos orientados a la Justicia Social, que miren sistemáticamente por los problemas sociales, políticos y económicos, involucrándose en estrategias colectivas de cambio. Estos autores describen cómo deberían ser las escuelas orientadas a la Justicia Social, de manera que favorezcan el compromiso, fomentando las actitudes, habilidades y conocimientos requeridos para involucrarse y actuar en importantes asuntos sociales.

En este sentido, la formación de profesorado para la Justicia Social engloba muchos objetivos de aprendizaje para los alumnos, incluyendo pensamiento crítico, conexión del conocimiento con los problemas y situaciones del mundo real, desafiar el conocimiento recibido, la comprensión desde múltiples perspectivas, debatir diversos puntos de vista, cuestionar asunciones subyacentes y participar productivamente en la discusión intercultural. También es importante considerar que los educadores que llegan a la Justicia Social a través de esta visión de la democracia mantienen una noción muy activa, participativa y crítica de la ciudadanía (Hytten y Bettez, 2011).

En muchos países, los profesores ahora tienen un rol más activo en desafiar la diversidad de una sociedad globalizada, asegurando que todos los estudiantes tengan ricas oportunidades de aprendizaje y resultados más equitativos. Es por ello, que se espera que los programas de formación docente produzcan profesores preparados y dispuestos a desafiar estas tareas y que estén informados sobre las necesidades y fortalezas de la diversidad de la población. Los esfuerzos del profesorado para lograr mayor equidad social y logros académicos en todos los estudiantes, han provocado que la enseñanza para la Justicia Social se convierta en una medida importante de la formación inicial del profesorado.

Es por ello, que como hemos visto algunos programas de formación docente incluyen entre sus principales objetivos la enseñanza para la Justicia Social, el trabajo hacia la igualdad, el acceso para todos los estudiantes y el desafío de las desigualdades en sistemas y políticas existentes (Ginns et al., 2015).

Señala Villegas (2007) que el objetivo primordial de la Justicia Social en la agenda de formación del profesorado debe ser preparar a los docentes para que puedan enseñar bien a todos sus estudiantes, no sólo a aquellos tradicionalmente bien considerados en las escuelas. Por este motivo, los candidatos que se preparan para trabajar en los centros educativos, deben demostrar el conocimiento profesional, las habilidades y las disposiciones necesarias para ayudar a aprender a todos los estudiantes. Para ello, los profesores también deben creer que

todos son aprendices capaces y que traen a la escuela riquezas de aprendizaje y experiencias valiosas.

Asegurar que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de aprendizaje es una parte central de la educación del profesorado para la Justicia Social (Cochran-Smith, 1999, 2006; Michelli y Keiser, 2005; Oakes y Lipton, 1999). Por lo tanto, promover el aprendizaje de los estudiantes es un aspecto inherente e integral al concepto de educación para la Justicia Social.

Sin embargo, tomar responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes es necesario, pero no suficiente para la formación del profesorado en Justicia Social. Además de promover el aprendizaje académico de los alumnos, se deben desarrollar las habilidades necesarias para el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo cual es básico para la participación en una democracia. Esta misión debe ser una parte esencial de los programas de formación docente comprometidos con la Justicia Social. Aunque se ha argumentado que el mayor objetivo de la educación para todos los alumnos es proporcionar el acceso al conocimiento significativo, esto también incluye el cuestionamiento del conocimiento, promover el pensamiento crítico, y debatir diferentes puntos de vista.

Además, para que la formación del profesorado sea eficaz y tenga un impacto positivo en los resultados académicos de los alumnos, se debe centrar en mejorar las prácticas pedagógicas, la enseñanza del lenguaje en contextos multilingües, el uso efectivo de las TIC como apoyo al aprendizaje, y estrategias para promover la inclusión educativa (Barrett et al., 2007; Tikly, 2010).

Por otra parte, es importante considerar que la enseñanza para la Justicia Social, además de la finalidad de promover el aprendizaje de los estudiantes (académico, social, emocional y cívico) también pretende mejorar las oportunidades de vida de los alumnos, incluyendo desafíos estructurales que limitan o dificultan sus oportunidades de vida.

Enterline et al (2008) describen la formación del profesorado para la Justicia Social como un programa que debe proporcionar los contextos sociales, intelectuales y organizacionales más adecuados para preparar a los profesores en la enseñanza de la Justicia Social. En este sentido, la formación del profesorado para la Justicia Social consiste en proporcionar los contextos organizacionales, intelectuales y sociales adecuados para fomentar la enseñanza de Justicia Social en las escuelas (Ludlow et al., 2008).

Según proponen Caldwell y Vera (2010), los programas universitarios que están comprometidos con el desarrollo de la Justicia Social de sus estudiantes deberían proporcionar

una serie de oportunidades. Entre ellas, generar ocasiones de exposición a las injusticias a través de varios medios que podrían ser esenciales especialmente para aquellos estudiantes que no han estado expuestos previamente a través de sus propias experiencias de marginación o de exponerse a las injusticias de otros. Estas oportunidades suponen potencialmente un incremento en la conciencia y el compromiso hacia la Justicia Social. Ejemplos de exposición a experiencias de injusticia podrían ser integrar oportunidades de aprendizaje dentro del currículo que requieran prácticas de entrenamiento con población marginada, así como tutorizar a estudiantes en proyectos de investigación sobre Justicia Social. Por otra parte, podría ser también conveniente profundizar en la comprensión intelectual de opresión y liberación con programas de entrenamiento que incorporen enfoques pedagógicos y oportunidades de aprendizaje para permitir este conocimiento. Desde este enfoque, las recomendaciones ofrecidas por Caldwell y Vera (2010) en los programas universitarios que están comprometidos con el desarrollo de la orientación en Justicia Social se pueden concretar en los siguientes puntos:

- Proporcionar amplias oportunidades de exponerse a injusticias sociales y de opresión a través de varios medios.
- Integrar oportunidades de aprendizaje en el currículo y requerir prácticas de entrenamiento con población marginada.
- Institucionalizar la Justicia Social centrándose en tutorías y redes de apoyo entre compañeros en el currículo universitario para proporcionar oportunidades formales e informales que permitan a los estudiantes interactuar con otros y vivenciar experiencias relacionadas con la opresión y la Justicia Social.
- Realizar evaluaciones para determinar las orientaciones en Justicia Social y las necesidades educativas de estudiantes, desarrollando objetivos apropiados de entrenamiento.
- Formar a los estudiantes centrándose en integrar conocimientos, valores y creencias dentro de las acciones de Justicia Social.

Adams y Bell (2016) por su parte, sugieren que es posible integrar material de Justicia Social a través de mesas redondas, lectura de autobiografías, visionado de películas, realización de entrevistas personales, y compromiso en grupos de discusión de historias personales de Justicia Social.

Por otra parte, los objetivos de redistribución y reconocimiento relativos a la formación de los docentes en Justicia Social han sido reflejados en la literatura publicada por varios autores

(Adams y Bell, 2016; Ayers et al., 1998; Cochran-Smith, 2010; McDonald y Zeichner, 2009; Michelli y Keiser, 2005; Villegas y Lucas, 2002).

Si nos centramos en los programas que desarrollan las habilidades y actitudes de los docentes vinculadas con la dimensión de Reconocimiento, observamos que normalmente buscan promover su comprensión sobre las relaciones entre etnia, clase, cultura, alfabetización y lenguaje (Ball, 2009; Lazar, 2007) y además buscan desarrollar la comprensión sobre la cultura de los estudiantes que permita construir el conocimiento existente a través de la enseñanza culturalmente sensible (González, Moll y Amati, 2004).

En general, la literatura en formación de profesorado en Justicia Social se ha referido a los grupos minoritarios y grupos marginados sólo a través de la etnia, el lenguaje y el estatus socioeconómico. Sin embargo, Kumashiro (2000) extiende esta definición incluyendo el género y la sexualidad como consideraciones de su orientación en Justicia Social, en un marco educativo de reconocimiento de la diversidad.

La inclusión de la discapacidad desde el discurso de la enseñanza para la Justicia Social como categoría de aquellos grupos que han estado tradicionalmente marginados ha sido incluida en la propuesta de Blum, Wilson y Patish, (2015), argumentando que la carencia de inclusión explícita de este colectivo en la formación del profesorado para la Justicia Social contribuye a la continua exclusión de estudiantes con discapacidades desde los ambientes de educación general. Por ello, es importante considerar que para moverse hacia un modelo de preparación de profesores socialmente justo, la inclusión de estudiantes con discapacidades como parte del discurso debe ser priorizado (Blum et al., 2015).

Considerando desde la preparación del profesorado para la justicia social la definición de educación inclusiva se incorpora también a otros grupos tradicionalmente marginados, como las distintas culturas, etnias y el género. Es por ello, que los programas de preparación del profesorado en Justicia Social deben moverse hacia una noción más expansiva de educación inclusiva atendiendo a las necesidades de todos los alumnos, especialmente de los grupos tradicionalmente marginados por motivos de etnia, clase social, género, identidad, orientación sexual, religión o lengua materna. Pues los profesores en formación necesitan prepararse para servir a los estudiantes en comunidades de culturas no dominantes. Un modelo en el que todos los estudiantes pueden recibir los apoyos y servicios que necesitan sin requerir etiquetas para acceder a apoyos y servicios adicionales.

Para asumir una educación inclusiva socialmente justa para todos los estudiantes, se necesita la colaboración entre profesores de educación general y educación especial que

permita atender a las necesidades de todos los estudiantes. Por ello, es necesario proporcionar un terreno de formación común para que los profesores compartan el lenguaje, los procesos, y un rango de responsabilidades y áreas de habilidad que permita alcanzar los objetivos comunes de la educación general y la educación especial.

Cochran-Smith (2010) propone una teoría de Justicia Social que guía la práctica del profesorado y su formación, centrándose en tres principios fundamentales:

1. Promover la equidad en oportunidades y resultados para todos los estudiantes, considerándolos como futuros participantes autónomos en una sociedad democrática, y simultáneamente desafiando las prácticas injustas en las clases, en la sociedad y en las políticas, así como evitando las etiquetas y las asunciones que refuerzan las desigualdades.
2. Reconociendo y respetando todos los grupos sociales, étnicos y culturales. Trabajando activamente contra los supuestos y acuerdos de escolaridad (y de la sociedad) que refuerzan las desigualdades, la falta de respeto y la opresión de los grupos marginados, trabajando activamente en las clases y en las escuelas para el uso efectivo de las tradiciones y los modos de conocimiento de estos grupos.
3. Reconociendo directamente las tensiones y contradicciones que emergen desde la competencia de ideas sobre la naturaleza de Justicia Social, con la gestión de estos conocimientos de manera concreta.

Como podemos observar, la teoría de Justicia Social propuesta por Cochran-Smith (2010) en el ámbito de la educación y la formación del profesorado apuesta fundamentalmente por las dimensiones de Redistribución y Reconocimiento asumidas desde nuestro enfoque teórico.

Además, Cochran-Smith, et al. (2012) identificaron cuatro temas relacionados con la Redistribución y el Reconocimiento en la literatura de formación de profesorado que incluyen:

1. Desigualdades significativas en la distribución de recursos y oportunidades entre una minoría o estudiantes de bajos ingresos y sus contemporáneos del grupo mayoritario y clase media.
2. Políticas, prácticas y estructuras que privilegian a los grupos dominantes y ponen en desventaja a otros grupos sociales.
3. Desigualdades en las oportunidades y resultados, así como carencias en el reconocimiento de las tradiciones de los grupos minoritarios.

4. El rol de los profesores sobre los recursos culturales y lingüísticos que los estudiantes traen a la escuela, ampliando el currículo y construyendo nuevo conocimiento.

En la línea de Cochran-Smith (2010) y siguiendo nuestro planteamiento teórico, una teoría de Justicia Social para la formación del profesorado debe conectar las ideas clave de justicia distributiva, que sitúan la libertad, la autonomía y la equidad en el punto central de las sociedades democráticas (Rawls, 1971; Howe, 1998), con las luchas políticas recientes por el reconocimiento, que desafían las escuelas y las estructuras sociales que refuerzan la opresión de ciertos grupos sociales e ignoran las tradiciones de conocimiento de los grupos marginados (King, 2006; Young, 1990). Unidas a su vez a las reivindicaciones por la participación activa e inclusión efectiva de todos los individuos en la representación del sistema educativo.

Aunque podría ser poco realista esperar que todos los profesores en formación y profesores noveles fueran críticos y trabajaran como activistas, sería bastante apropiado realizar programas de formación docente con una orientación en Justicia Social, mostrando altas expectativas de los profesores hacia todos los alumnos y desafiando aspectos del sistema que refuerzan las desigualdades, con el interés de que todos los estudiantes tengan ricas oportunidades de aprendizaje y sean capaces de utilizar el pensamiento crítico y los apoyos sociales, intelectuales y organizativos disponibles.

Por lo tanto, los programas de formación docente deben conseguir que los profesores sean capaces de reconocer y combatir las injusticias generadas en el ambiente escolar, promoviendo la equidad en los estudiantes y adaptándose a los distintos ritmos y dificultades de los alumnos en el ambiente de una escuela inclusiva. Pues sólo desde la educación podremos conseguir cambios reales en los intentos de lograr una sociedad más justa y equitativa.

1.3. HACIA UN NUEVO MODELO DE JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN

Una vez analizadas las principales aportaciones tanto sobre Justicia Social, como su concreción en educación y, más especialmente, en la formación de profesores; en este apartado nos ocuparemos de desarrollar el marco teórico que ha sido desarrollado por la línea de investigación en la que se enmarca este trabajo (Jacott y Maldoando, 2012, 2013; Jacott, Maldonado, Sainz, Juanes, García-Vélez y Seguro, 2014).

Desde este enfoque teórico presentamos un planteamiento con cuatro líneas generales que creemos pertinente abordar en torno al tema de Justicia Social:

1. El punto de partida teórico-epistemológico de la Justicia Social.
2. Los medios para la consecución de la Justicia Social (*las tres Rs*).

3. Los fines de la Justicia Social (*¿Justicia Social para qué?*) y en concreto en educación.
4. Un planteamiento de la "Justicia Social de abajo hacia arriba".

A continuación, pasaremos a exponer en profundidad cada uno de estos cuatro puntos desde nuestra visión integrada de Ciudadanía, Desarrollo Humano y Justicia Social.

1.3.1. Las coordenadas de la Justicia Social. Los puntos de partida

Como hemos visto en la revisión de los antecedentes teóricos, Justicia Social como concepto ha sido objeto de reflexión y mejora a través de múltiples perspectivas y teorías de diversa índole. En la actualidad se está planteando un intenso debate desde múltiples enfoques en función de diversas perspectivas. Podemos decir que Justicia Social es un concepto controvertido y no hay una definición consensuada e integrada del término (Bell, 1997) y dado que el concepto se ha utilizado en múltiples contextos (sociopolítico, económico, legal, educativo, filosófico, práctico y académico), una definición de aplicación universal es difícil de obtener.

Inicialmente, creemos que hay diferentes maneras de definir la Justicia Social. Se suele partir de la revisión cronológica de la teoría y filosofía en torno al tema, lo cual da un panorama general de lo que se ha dicho sobre el concepto. No obstante, consideramos que para comprender la Justicia Social y construir un concepto integrador, se tiene que ir al origen, no sólo teórico y filosófico, sino también histórico y cultural. Esto implica dos procesos: el posicionamiento de los que lo enuncian y la contextualización del mismo, junto a la consideración de que existen diferentes contextos. Es decir, se debe desarrollar un concepto de Justicia Social que sea sensible al contexto histórico y cultural, estando además fuertemente enraizado en las recientes realidades sociales en las que se inscribe (Tikly y Barrett, 2011). Es por ello que el concepto de Justicia Social, creemos que debe definirse desde dónde se enuncia y construirlo considerando las circunstancias del contexto desde el que se pretende analizar, pues siendo un término tan general y abstracto, la necesidad de situarlo bajo un posicionamiento teórico coherente y en un contexto o contextos específicos resulta imprescindible.

Bonnycastle (2011) ha puesto de manifiesto con mucha claridad la existencia de diferentes ideas implícitas de Justicia Social que están ancladas a distintos puntos de vista sociopolíticos y culturales. Esto nos lleva a tomar en consideración una cuestión sobre el punto de partida teórico del término: ¿desde dónde estamos definiendo la Justicia Social? Como la democracia, la libertad o la ciudadanía, en tanto términos abstractos y globales, la Justicia Social

implica un posicionamiento teórico y político claro. Consideramos que de no ser así, podríamos caer en un relativismo conceptual, una suerte de *eclecticismo posmoderno* en el que todo vale y ello debilitaría mucho el concepto. Por lo tanto, se debe tomar partido -y también compromiso- pues se pueden contemplar una gran variedad de prácticas y objetivos diferentes (y en muchos casos opuestos) en función de la perspectiva desde la que se plantee.

Estamos de acuerdo con Bonnycastle (2011) en que:

La riqueza de un concepto tan diverso podría dirigirse hacia la apertura de un diálogo diverso, lo que ayuda a definir nuevas estrategias y luchas de movilización contra las injusticias sociales, pero esto también se podría dirigir en una dirección opuesta de contradicciones controvertidas y acciones opuestas. (p.269)

Pues hay una tendencia a unir la Justicia Social con las creencias ideológicas personales (Ball, Dagger y O'Neill, 2015).

En este sentido, como investigadoras, y también promotoras, de la Justicia Social estamos preocupadas por la multiplicidad e imprecisión de significados que conllevan a designar muchos trabajos sociales bajo el término Justicia Social, usando una mezcla de conceptos, teorías y enfoques poco claros. Como señala Gil (2006), consideramos que los defensores de Justicia Social deberían ir más allá de simplemente establecer un vínculo emocional con ideas vagas hacia una posición intelectual que especifique los significados de este término cuando se utiliza en el área política. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la especificación, contextualización y posicionamiento conceptual, no se circunscribe únicamente al ámbito político, sino que es necesario realizarla desde cualquier disciplina social, pues la ausencia de esta definición puede debilitar también los objetivos de otros trabajos sociales (Mullaly, 2007).

La Justicia Social en estos términos tiene diferentes coordenadas socio-políticas, históricas, filosóficas, económicas y culturales, que a través del análisis, la comprensión, y la definición conceptual del término debe integrarse desde el posicionamiento con el fin de fortalecer la construcción del concepto.

Por lo tanto, el concepto de Justicia Social, como sucede con todos los conceptos científicos –procedan o no de las ciencias sociales, aunque en este caso, más todavía- se usa y se utiliza desde un contexto y con un posicionamiento teórico, sociocultural e incluso político. De este modo, el concepto de Justicia Social, no debe partir sólo del *deber ser* o de *lo que no es*, sino de lo que origina realmente la necesidad de Justicia, es decir debe aludir y reflexionar sobre las causas estructurales más profundas que han originado las injusticias, dado que la vaguedad

conceptual del término podría actualmente apoyar la prevalencia de las realidades de injusticia que se producen en nuestra sociedad.

Desde este marco presentado creemos que las preguntas centrales que nos debemos formular son ¿qué origina la necesidad de Justicia Social? y en contraposición, ¿cómo se originan las desigualdades que están en la base de la necesidad de superar las injusticias? o ¿cuáles son las causas estructurales más profundas que las constituyen? Consideramos que cualquier reflexión sobre Justicia Social debe partir de la indiscutible existencia de situaciones de desigualdad e injusticia; y por lo tanto, la definición de Justicia Social debe lograr comprender el origen de dichas desigualdades, la necesidad de justicia, y las condiciones estructurales, sociales, culturales, políticas, económicas e históricas que las generan. Por ello, una primera declaración explícita de querer cambiar, dirigir, decrecer o reducir las injusticias sugiere reconocer que las injusticias y desigualdades existen (Fraser, 1998, 2008).

Del mismo modo es importante considerar que el tratamiento de estas injusticias va desde el ámbito más inmediato hasta el contexto más global, interviniendo y solventando en primer lugar las propias injusticias, siguiendo con las situaciones de injusticia cercanas y proyectando hacia la lucha contra las injusticias estructurales a nivel global.

Como hemos visto, la pregunta sobre cómo se construye una sociedad justa ha encontrado gran variedad de respuestas desde distintas perspectivas, de modo que diversos autores han intentado explicar los criterios en los que se debe basar una sociedad para considerarse justa. Así por ejemplo, para los utilitaristas, el bienestar común es fundamental; mientras que Rawls destaca el respeto por uno mismo y Amartya Sen las aptitudes básicas y las capacidades. Podemos observar que desde algunos enfoques se mencionan concepciones de Justicia Social que se fundamentan en la mera compensación de las desigualdades o en la promoción del bienestar común (como hacen por ejemplo los utilitaristas, al establecer como más justo aquello que beneficia a un mayor número de personas al mismo tiempo) y, por tanto, sin proponer actuaciones transformadoras o revolucionarias, sino aceptando el simple mantenimiento o, como mucho, la mejora del “bien común”.

Desde nuestra propuesta, consideramos que las circunstancias de injusticia y desigualdad se originan por medio de situaciones de desequilibrio de poder/recursos (Rawls, 1971) o del ejercicio del esquema dominio/sumisión (Young, 2000) y no están en la naturaleza de las cosas o en la diversidad. Pues es la desigualdad de condiciones, muchas de ellas de origen, lo que ha generado y sigue generando las situaciones de injusticia. Estas circunstancias de injusticia son además lesivas para el pleno desarrollo de los individuos (Prillentensky, 2011) y de

la sociedad en general (Piketty, 2014; Stiglitz, 2012) y siempre son susceptibles de poder reducirse a través de acciones que promuevan el cambio. A su vez, estas acciones, están motivadas por las representaciones que tengan los actores sobre el origen y el proceso de dichas desigualdades.

También es importante aclarar, que nuestra propuesta teórica se fundamenta en el planteamiento de la Justicia Social como un proceso en desarrollo dentro de un continuo que se desliza entre la opresión y la igualdad social. En este sentido, es posible como sugiere Bonnycastle (2011) pensar en las acciones que promueven la Justicia Social articuladas en torno a un continuo que va desde las acciones que contribuyen a mantener o incluso aumentar las situaciones de desigualdad e injusticia, que impiden el pleno desarrollo de los individuos, hasta el otro extremo, en el que se encuentran las acciones que logran eliminar (o reducir) los obstáculos y promover las libertades y el desarrollo individual de los seres humanos.

Por todo lo anteriormente expuesto, consideramos que es imprescindible describir un uso del concepto de Justicia Social desde un marco profundamente transformador de la sociedad y de sus desigualdades, que tenga en cuenta a todos los individuos y que esté enmarcado ideológica y socioculturalmente, no sólo en el cambio y la mejora, sino en la transformación rápida, incluso en la revolución.

1.3.2. Los medios para la consecución de la Justicia Social (las tres Rs)

En este punto nos planteamos los siguientes interrogantes, ¿Qué medios o instrumentos tenemos o necesitamos para promover la Justicia Social? ¿Cómo planteamos mínimamente, desde nuestro enfoque teórico, las tres dimensiones de Justicia Social propuestas?

La triple visión dimensional del concepto de Justicia Social (las 3 Rs de la Justicia Social) fue propuesta inicialmente por Fraser (2008) en su libro *Escalas de Justicia* y plantea conceptos muy relacionados que comparten muchos de sus planteamientos.

En esencia, podemos decir que estos tres conceptos están en la base para poder alcanzar la Justicia Social: **Redistribución** de recursos materiales, culturales, bienes primarios y capacidades; **Reconocimiento** y respeto cultural de todas y cada una de las personas, otorgando valor y celebridad a la diversidad; y **Representación o participación** activa de todos los ciudadanos, especialmente en decisiones que afectan a sus propias vidas.

De este modo, desde nuestro enfoque teórico, asumimos el planteamiento de la Justicia Social basado en los planteamientos de Rawls (1971) y Sen (1980) como Redistribución de bienes, recursos, capacidades y funcionamientos, sumado a las ideas de Fraser (1998, 2008), y

su defensa del Reconocimiento (Hegel, 1973; Taylor, 1993, 1996; Walzer, 1997; Young, 1990, 2000, 2011) y de la Representación o Participación (Avendaño, 2010; Bell, 1997; Fraser, 2008; Gonzalez, 2012; Miller, 1999; Pérez de la Fuente, 2011) como elementos constituyentes y diferenciados, así como complementarios. En este sentido lo reflejan también Murillo y Hernández-Castilla (2011) y otros autores (Tikly y Barrett, 2011; Walker, 2006), que aplican la propuesta al ámbito educativo.

Desde nuestro enfoque teórico planteamos estas tres Rs como los medios ideales para conceptualizar la Justicia Social (Fernández-González, Jacott y Maldonado, 2013; Jacott, Linaza y Maldonado, 2012; Jacott y Maldonado, 2012, 2013; Jacott et al., 2016; Maldonado et al., 2016; Pérez-Manjarrez et al., 2015). Pues dada la importancia de estas tres dimensiones teóricas (Redistribución, Reconocimiento y Representación), las asumimos como los medios más óptimos para el logro y el alcance de la Justicia Social en un mundo globalizado. Así mismo, creemos que debe haber un eje teórico articulador, aparejado a un posicionamiento político, el cual guíe los planteamientos de estas tres Rs.

De este modo, habría que incorporar a nuestro discurso elementos de lo que sería una *Teoría de la Redistribución*, cuyo objetivo o fin último podría ser identificar procedimientos de análisis y propuestas de actuación orientadas hacia la garantía de la dignidad, es decir que todos los seres humanos dispongan de los recursos (económicos, sanitarios, culturales, educativos, etc.) imprescindibles para el desarrollo de sus capacidades. Sin duda, es necesario centrarnos en la reflexión no sólo sobre el origen de las desigualdades en el reparto de la riqueza y los recursos, sino también en los procedimientos de reorientación de la distribución de estos recursos.

Otra dimensión en la que es necesario avanzar es en el Reconocimiento. Creemos que es importante progresar en este sentido, a través de la construcción de un marco que nos permita establecer una *Teoría de la Ciudadanía*, incorporando el punto de vista del respeto a las identidades culturales o grupales, como primer paso básico. Orientando además el proceso hacia el logro de una Ciudadanía Cosmopolita de todas y cada una de las personas, superando su asignación a grupos o identidades de referencia. Unos ciudadanos y ciudadanas cosmopolitas que sientan y asuman su condición de agencia y promoción del cambio, y, por tanto, también del bienestar tanto común como personal.

Y por último, consideramos necesario la incorporación en nuestro planteamiento de una *Teoría de la Democracia* como elemento aglutinador de las actuaciones orientadas hacia la Representación/Participación. En este marco, constituye un núcleo central el análisis de los procesos de toma de decisiones en contextos participativos, y los procedimientos de democracia

real y efectiva, frente a los elementos más formalistas.

Hay que considerar también que a pesar de que en un primer momento pueda ser útil a efectos descriptivos la triple visión dimensional de la Justicia Social; las Rs no pueden definirse por una sola dimensión conceptual (por ejemplo, el Reconocimiento no se puede definir sólo como justicia cultural, la Redistribución como Justicia económica o la Representación como Justicia política) pues implican otras muchas cuestiones. Así por ejemplo, si nos referimos a las injusticias de género, se puede observar claramente, como incluso en la sociedad actual en la que vivimos, siguen apreciándose desigualdades e injusticias de distribución en el acceso al mundo laboral para las mujeres, así como en el reconocimiento de sus valores y aptitudes, que muchas veces es relegado a un segundo plano, impidiéndoles, e incluso negándoles, la participación en la vida social. Centrándonos en el ámbito educativo, la Redistribución no sólo tiene que ver con los recursos sino también con las expectativas de los docentes. El Reconocimiento, estará asociado con las diferentes capacidades, valores e identidades de los estudiantes, profesoras y profesores. La Representación estará influida a su vez por la lógica redistributiva y por el reconocimiento de los colectivos tradicionalmente excluidos (homosexuales, mujeres, inmigrantes...) y sus derechos, que determinarán la participación democrática de todos los estudiantes, profesores y en general de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por ello, consideramos que es necesario profundizar en esta íntima interrelación de las tres Rs y en su propia coherencia interna pero, ¿cómo explicitarlas a través de un puente conceptual? Conceptualmente está bien diferenciarlas, pero en la realidad y en la vida cotidiana aparecen fuertemente interrelacionadas con base a los diferentes niveles de desigualdades existentes y los distintos contextos en los que se producen.

Tras definir las vías que consideramos más óptimas para el alcance de la Justicia Social desde esta triple visión dimensional, nos planteamos dar un paso más allá, para descubrir los fines u objetivos más importantes que nos llevan a determinar su búsqueda.

1.3.3. Los fines de la Justicia Social: ¿Justicia Social para qué?

Partimos de la consideración un poco utópica de que la justicia perfecta en general, y más concretamente la Justicia Social en particular es, por si misma inalcanzable (Sen, 2009). En este sentido entendemos la Justicia Social más como una idea movilizadora que como un ideal utópico (Derrida, 1992). Por esta razón, quizá deberíamos preguntarnos, siguiendo a Sen (1980) cuando se planteaba la pregunta ¿Igualdad de qué? (*Equality of what?*), Justicia Social, ¿para qué?

En el mundo hay diferentes problemáticas que nos llevan a empujar hacia adelante, en la búsqueda de nuevos modelos de interpretación y participación. No obstante, suele perderse en el camino *el paraqué* buscar dichos modelos. Ante ello, nosotras nos enfocamos hacia tres puntos centrales del “*paraqué*” perseguir la Justicia Social, sin excluir por supuesto otros aspectos importantes. De este modo, desde nuestro enfoque teórico consideramos que los tres fines principales que debe pretender la Justicia Social son: el pleno desarrollo de las capacidades del ser humano, la búsqueda del bienestar individual y colectivo, y la consecución de ciudadanos orientados a la Justicia Social. A su vez, todos estos aspectos persiguen como fin último el logro de la dignidad y el pleno desarrollo humano.

Sobre **el primero de estos aspectos**, creemos que desde el enfoque del desarrollo humano y las capacidades propuesto por Nussbaum (2000, 2003, 2011) se plantea un constructo que tiene como núcleo central la noción de capacidades humanas básicas, incluyendo todo aquello que las personas son realmente capaces de hacer y de ser bajo el principio común de que toda persona es un fin en sí mismo y nadie puede ser considerado como un medio para el logro de los fines de otros. Este concepto está muy vinculado con la obra de Sen (1995, 1999, 2009), que propone que las distintas sociedades deben hacer posible un conjunto de oportunidades a las que llama “*libertades sustanciales*” para elegir y alcanzar los funcionamientos (que podemos definir como actuaciones y manifestaciones de las capacidades en sus distintas concreciones) que constituyen sus posibles estados de bienestar, teniendo en cuenta su capacidad de elección. Es decir, estos funcionamientos no son simples habilidades que pueda poseer una persona sino que incluyen las libertades u oportunidades propiciadas por la combinación entre esas facultades personales y las facilidades que le proporcione su entorno político, social y económico.

Es importante considerar que el enfoque de las capacidades resulta muy útil, ya que su interés ha sido más práctico, centrándose en cómo hacer, en qué es lo que hay que hacer para que el mundo actual, una institución social o una práctica sean más justos, en vez de trabajar de forma abstracta sobre los principios de justicia y su justificación.

Pensamos que para proporcionar una lista de capacidades como plantea Nussbaum (2004), una de nuestras tareas debería ser construir un enfoque más práctico y contextualizado, y por tanto, más cercano a las realidades sociales, especialmente las educativas. En este sentido, quizá más bien nuestro objetivo debería ser investigar cuáles son y cómo se producen las situaciones de injusticia y desigualdad, especialmente en el ámbito educativo, y qué podemos hacer para cambiarlas y transformarlas por situaciones más justas. Con el trabajo de Sen y

Nussbaum, el enfoque de las capacidades creemos que desempeña un papel fundamental, cuando se plantea que para evaluar una situación deberían investigarse previamente las desigualdades en las capacidades de las personas y analizar los procesos que han llevado a tales situaciones de injusticia.

En este sentido, debemos tener en consideración la propuesta que hacen algunos autores como Tikly y Barrett (2011) y Walker (2012) cuando plantean en sus trabajos la aplicación del enfoque de las capacidades al ámbito educativo desde una perspectiva de Justicia Social. Proponiendo como idea base que la educación debe ser la promotora de los funcionamientos y las capacidades de las personas; que los individuos, las comunidades y las sociedades tienen razón en valorar.

El análisis llevado a cabo por Tikly y Barret (2011) se basa principalmente en las ideas sobre Justicia Social de Nancy Fraser y en el enfoque de Amartya Sen sobre las capacidades y las libertades, como meta para el desarrollo. En sus trabajos, estos autores analizan en profundidad tres aspectos relevantes de la Justicia Social que surgen al aunar ambas teorías y que consideramos relevantes desde nuestro planteamiento: 1) cómo se distribuyen los recursos y las oportunidades que facilitan el desarrollo de las capacidades y cuáles son las barreras culturales, institucionales y sociales que impactan sobre el aprendizaje y el desarrollo de las personas y de los distintos grupos; 2) cuál es el nivel de reconocimiento que tienen los distintos grupos de aprendices (en función de su diversidad por su origen étnico, cultural, género, religión u otras situaciones de desventaja), cómo se satisfacen sus necesidades y cómo se ejercen sus derechos en el ámbito educativo; y 3) cómo son tomadas las decisiones en los distintos contextos educativos con la participación en los debates sobre educación a nivel local, nacional y global.

Este enfoque alternativo de las capacidades supone un buen punto de partida para abordar el tema de la educación desde la perspectiva de Justicia Social, subrayando la importancia del contexto y la libertad de los individuos.

A través de una educación socialmente justa se deben desarrollar y fortalecer las capacidades de todos los estudiantes, que les permitan actuar libremente asegurando su acceso al conocimiento, la plena participación en la escuela y en la sociedad, la movilidad social y el desarrollo humano integral. Es por ello, que desde este planteamiento proponemos una concepción de las personas con plenas potencialidades para la consecución del desarrollo de sus propias capacidades que les permitan alcanzar una vida digna y plena.

Sobre **el segundo aspecto**, planteamos que otro de los objetivos principales de la Justicia Social tendría que ser la consecución del bienestar de todos los individuos y colectivos. De este modo, se incorpora nuestra noción de Justicia Social desde el campo de la psicología como promoción del bienestar basada en las ideas de Isaac Prilleltensky. Siguiendo la línea de Prilleltensky (2012), el bienestar estaría determinado por un estado positivo generado por la satisfacción simultánea de las necesidades personales, interpersonales, organizativas y colectivas. Esta satisfacción en todos los ámbitos se podría generar mediante la ayuda mutua entre las personas y su participación en una sociedad democrática justa. Prilleltensky se apoya en este sentido en que la ayuda colectiva mutua entre personas, contribuye al bienestar y a la salud física y emocional de los individuos. Es por ello, que la Justicia Social contribuye al bienestar; por el poder, la capacidad y la oportunidad que ofrece en la distribución equitativa de recursos, obligaciones, oportunidades y capacidades; a partir del desarrollo de unas relaciones de afecto sin abuso, y la participación igualitaria de todos los individuos. Además, entendemos que los sujetos poseen identidades múltiples (Appiah, 2004; Vertovec, 2010; Vertovec y Cohen, 2002), y por lo tanto hay diferentes dimensiones por las que un individuo puede ser y sentirse excluido; no sólo por su identidad personal sino por las identidades colectivas a las que se adscribe. Frente a ello, el bienestar se alcanza cuando el individuo es respetado desde todas sus dimensiones e identidades –personal, social, cultural, colectiva - y puede desarrollarse plenamente.

Respecto al **tercer aspecto** que se debe conseguir con el logro de la Justicia Social, es destacable la implicación de los individuos como agentes activos de cambio, tanto respecto a las propias desigualdades e injusticias que les afectan como en relación a las de otros. En este sentido, nos referimos a cómo los individuos desarrollan su agencialidad y autonomía en la vida a partir del desarrollo pleno de sus capacidades. Desde nuestra perspectiva teórica defendemos un ciudadano autónomo, crítico y comprometido. En la línea del planteamiento de Westheimer y Kahne (2004) que definen tres tipos de “buenos ciudadanos” (ciudadanos personalmente responsables, ciudadanos participativos y ciudadanos orientados hacia la Justicia Social), consideramos que uno de los fines más importantes de la educación, ha de ser la promoción de ciudadanos ‘orientados hacia la Justicia Social’, entendiendo bajo esta rúbrica a aquellas personas que participan activamente como agentes de cambio del sistema que está provocando y reproduciendo las desigualdades y la falta de equidad, y que son críticos con las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que están promoviendo la desigualdad y en consecuencia, la injusticia.

Respecto a la dignidad humana, Nussbaum (2000) la entiende como el logro de un nivel mínimo de cada capacidad en todos los individuos, por debajo del cual no se considera posible que los ciudadanos puedan lograr un funcionamiento verdaderamente humano. En ese sentido, podríamos afirmar que el **fin último de la Justicia Social es el logro de la dignidad y el pleno desarrollo humano**, trascendiendo la visión negativa de la Justicia Social como la exclusiva superación de las desigualdades. Por lo tanto, el objetivo, tanto de los Estados, como de las personas, sería promover que todos los ciudadanos puedan llegar a posicionarse por encima de ese umbral mínimo en cada una de las capacidades básicas, o centrales, consiguiendo su propio desarrollo individual a través de su libertad de elección y de acción.

En este marco conceptual, la educación se convierte en un elemento básico para la superación de las desigualdades, el logro de la identidad y el pleno desarrollo del ser humano con el funcionamiento de sus capacidades. Pues para el logro o el alcance real de estos fines, así como para la búsqueda y promoción activa de la Justicia Social, consideramos que la educación es a su vez una dimensión fundamental para conseguir estos objetivos que, por otra parte, no pueden sino estar íntimamente relacionados.

Por lo tanto, nuestro modelo teórico estaría integrado por una parte por el planteamiento de las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación), que proponemos como los medios más apropiados que deberían perseguirse y desarrollarse para conseguir la Justicia Social. Y por otra parte, habría que considerar los fines u objetivos que deben obtenerse a través del alcance de la Justicia Social, vinculados con el pleno desarrollo del ser humano mediante el desarrollo de sus capacidades, el bienestar individual y colectivo y el desarrollo de ciudadanos autónomos y orientados a la Justicia Social; para poder de este modo superar las injusticias y desigualdades que se presentan en la sociedad y en última instancia obtener el logro de la dignidad humana.

En la siguiente *Figura 3*, proponemos las nociones básicas de nuestro planteamiento en un mapa conceptual elaborado de forma esquemática respecto a nuestro modelo teórico:

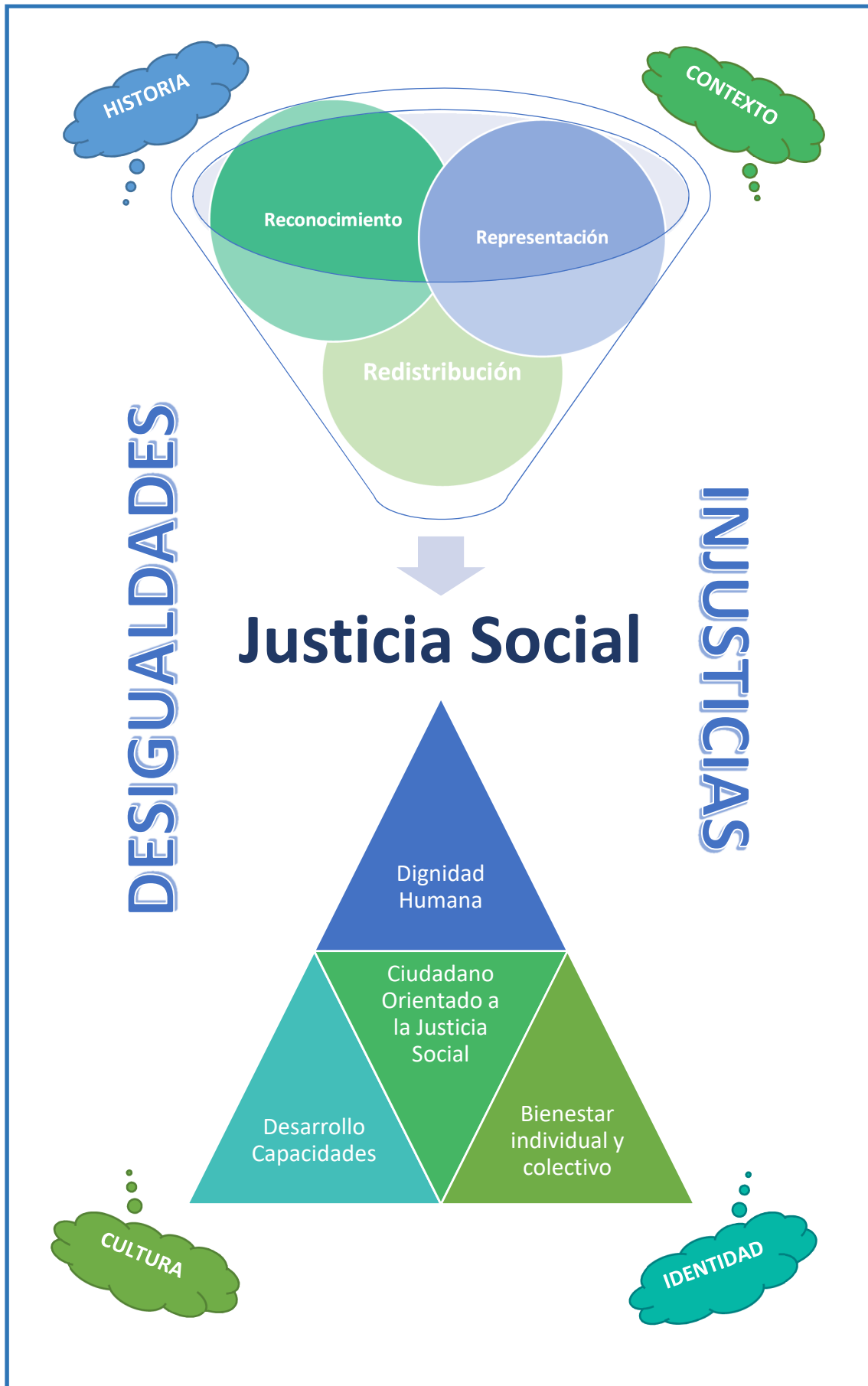


Figura 3: Nuestra propuesta de modelo del alcance de la Justicia Social

1.3.4. Un planteamiento de la Justicia Social de abajo hacia arriba

En el último punto de nuestro planteamiento, consideramos que es imprescindible el diálogo, el intercambio y el debate desde los distintos posicionamientos y enfoques que se proponen. Pues una de las principales virtudes de los diferentes estudios de impacto sobre Justicia Social en el mundo, parten de las realidades y herramientas de análisis propias de los grupos. En particular, desde nuestra visión de ciudadanía y desarrollo humano, pensamos en la Justicia Social como la formación de individuos como agentes de cambio, no sólo responsables socialmente sino críticos con la desigualdad y promotores de prácticas e instituciones más justas (*ciudadanas y ciudadanos orientados hacia la justicia social*). Por ello, pensamos que las iniciativas tienen que emerger desde la población, desde los ciudadanos hacia las estructuras políticas, económicas y sociales, es decir hacia los órganos centrales de decisión sobre los grandes objetivos nacionales e internacionales. Este planteamiento prioriza el proceso en la toma de decisiones y la participación ciudadana a través de las opiniones de sus miembros y el diálogo. Permitiendo otorgar a la ciudadanía un papel activo, de compromiso social mediante el intercambio de perspectivas y el debate, proponiendo una visión integral y profunda de la problemática para poder modificar las estructuras desde la base. En este sentido, el objetivo último es conseguir un mundo que promueva ciudadanos activos, autónomos y comprometidos con la Justicia Social mediante una participación real y efectiva en una sociedad democrática.

CAPÍTULO 2

Las Representaciones Sociales de Justicia Social en Educación

Las Representaciones Sociales de Justicia Social en Educación

Aunque la atención teórica y empírica sobre Justicia Social ha ido creciendo en las últimas décadas, las investigaciones teórico-empíricas integradas sobre Justicia Social aún son escasas. Como señalan Miller y Sendrowitz (2011), pocos estudios hasta la fecha han examinado los factores que explican como un individuo desarrolla un interés duradero en el compromiso hacia la Justicia Social.

La noción comúnmente asumida de que todo el mundo entiende lo que queremos decir con el concepto de Justicia Social presupone un consenso que ha llevado en muchas ocasiones a cerrar cualquier discusión o debate sobre las desigualdades experimentadas por los diferentes grupos sociales y los individuos en las escuelas. Sin embargo, como expone Cuervo (2012), examinar el elemento subjetivo de Justicia Social en los individuos, puede hacer una contribución importante a la comprensión teórica del concepto y de cómo las injusticias sociales se experimentan y se perpetúan en los distintos entornos, especialmente en los más desfavorecidos.

Como hemos visto, la educación para la Justicia Social incluye estrategias pedagógicas y métodos de enseñanza, pero también incluye, como señalan Enterline et al. (2008), las creencias que presentan los profesores, cómo ellos piensan sobre su trabajo y sus amplias conexiones a través de las cuales interpretan lo que está sucediendo en las escuelas y en las clases, así como ellos identifican y desafían las desigualdades. También implica cómo los docentes ven el trabajo de la enseñanza, cuáles son sus expectativas hacia los estudiantes, cómo incorporan en el currículo las tradiciones de conocimiento y experiencias de los grupos marginados y las propuestas de enseñanza y escolaridad que consideran más adecuadas y justas. En general, cómo se representan cualquier cuestión relativa a la Justicia Social en el ámbito educativo.

También es importante, como señala Tikly (2010) que desde el currículo educativo se aborde el vacío que a menudo existe entre el aprendizaje que se lleva a cabo en los centros educativos y las exigencias del entorno, favoreciendo de este modo un ambiente propicio de apoyo al aprendizaje significativo. Esto sólo se conseguirá si se realiza un análisis de las necesidades del entorno y las realidades de los estudiantes, partiendo del cuestionamiento de asuntos que son importantes para alumnos, profesores y en general, para toda la comunidad educativa, propiciando el debate y la participación activa de todos en cuestiones relativas a la Justicia Social.

Hasta la fecha, la investigación ha demostrado una unión causal entre afecto, relevancia personal, y percepciones de tratamiento justo e injusto, junto a los procesos asociados con el desarrollo de la comprensión en Justicia Social (Ham y Van den Bos, 2008). Estos factores muestran que las personas realizan una evaluación individual respecto a la justicia o injusticia de situaciones específicas.

Algunos estudios (Patterson et al., 2012) también han puesto de manifiesto ciertas evidencias que sugieren que es importante la evaluación de las creencias o representaciones en ciudadanía y Justicia Social, así como las prácticas asociadas.

En esta línea, Sharaad-Tischler y Kroll (2014) proponen un Índice para evaluar la Justicia Social como una tarea de Estado centrada en seis vías de acción: prevención de la pobreza, garantía de equidad en educación, buena formación competencial, cohesión social y no discriminación, salud y Justicia intergeneracional.

Los estudios empíricos que evalúan las creencias y representaciones de las distintas poblaciones en Justicia Social destacan su importancia, entre otros motivos, por ser un indicador firme del compromiso con la futura defensa de la Justicia Social (Miller et al., 2009). Además, si un individuo está en contacto con gente que es exitosamente comprometida con esfuerzos en la defensa de Justicia Social, es posible que a través de estas experiencias individuales también mejore en sus creencias de autoeficacia respecto a su propia habilidad de implicarse de forma exitosa en cuestiones relativas a la Justicia Social.

En este sentido, los jóvenes, y la población en general, también pueden beneficiarse de los mecanismos intencionales y de las experiencias de aprendizaje en cursos de formación en Justicia Social (O'Brien, Patel, Hensler-McGinnis y Kaplan, 2006) para influir positivamente en sus creencias de autoeficacia y mejorar sus actuaciones y expectativas hacia la sociedad (Bandura, 1997).

Así, como muestra la revisión de la literatura (Goodman y Adler, 1985; Patterson et al., 2012; Richardson, 1996) fomentar cambios en la educación centrados en Justicia Social lleva tiempo y esfuerzo, y para conseguirlos es necesario identificar y considerar el sistema de creencias y representaciones que tienen los actores principales de la educación (profesores y estudiantes), a través de los cuales la información es interpretada antes de ser asimilada. De estos aspectos nos ocuparemos a continuación.

2.1. REPRESENTACIONES SOCIALES Y JUSTICIA SOCIAL

La noción de Representaciones Sociales ha sido ampliamente trabajada desde los trabajos de Moscovici (1961) que inició este campo de investigación asociado a la construcción social de la realidad. En este sentido, es destacable la recopilación de trabajos que se han hecho sobre este tema en *The Cambridge handbook of social representations* (Sammur, Andreouli, Gaskell y Valsiner, 2015), un reciente manual que tiene como objetivo hacer balance y avanzar hacia los principales principios teóricos, metodológicos y aplicados de la teoría de las representaciones sociales.

Según Moscovici (1979), la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya funcionalidad es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Dicho de otro modo, es el conocimiento del *sentido común* que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, originándose en el intercambio de comunicaciones de los grupos en los que nos desarrollamos. Las representaciones sociales son por tanto, una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana. Moscovici (1985, 1986) también describe las representaciones sociales como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales.

Moscovici (1979) establece tres condiciones –dispersión de la información, grado de focalización y presión a la interferencia- que permiten la aparición del proceso de formación de una representación social y al conjugarse hacen posible la formación de estas representaciones. La *dispersión de la información* se refiere a que la información que se tiene nunca es suficiente y en general está desorganizada. Es decir, nunca se posee toda la información necesaria o existente acerca de un objeto social que resulte significativo. La *focalización* hace referencia a la implicación o atractivo social de acuerdo a los intereses particulares que se mueven dentro del individuo inscrito a sus grupos de pertenencia. La *presión a la interferencia* por su parte, reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público.

Las representaciones sociales definidas por Moscovici (1979) como “*universos de opinión*” pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

- 1) La *información* es la organización o suma de conocimientos con los que cuenta un grupo o individuo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social.
- 2) El *campo de representación* expresa la organización del contenido de la representación de forma jerarquizada, variando entre los distintos grupos e incluso a nivel individual.

- 3) La *actitud* es la dimensión que implica la orientación favorable o desfavorable en relación al objeto de la representación social, e involucra la implicación comportamental y motivacional de la representación.

Siguiendo a Jodelet (1993), podemos señalar que las representaciones sociales constituyen un conocimiento formado a partir de nuestras experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y nos transmiten a través de la educación, la comunicación social y las tradiciones sociales y culturales. Las representaciones sociales vienen a ser un recurso cognitivo mediante el cual las personas asimilamos los acontecimientos cotidianos de la vida diaria, las características del entorno, las situaciones y los hechos que nos suceden, y por otra parte, nos ayudan a afrontar las nuevas informaciones, contextos, situaciones y personas que se nos van presentando. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, las representaciones se van constituyendo como un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

Podemos decir en este sentido, que las representaciones sociales constituyen un sistema organizado de creencias, con origen en las experiencias del individuo y especialmente desarrolladas en sus interacciones sociales (Remesal, 2011).

Estas creencias representan una fuente de información, opiniones y actitudes que se organizan y estructuran constituyendo un tipo particular de sistema cognitivo-social (Jodelet, 1993; Sepúlveda-Parra, 2010). Es por ello, que resulta importante señalar que a pesar del carácter individualista y personal de las representaciones, estas tienen un importante componente social, ya que se constituyen y desarrollan a través de interacciones sociales y fenómenos culturalmente compartidos. Es decir, las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las relaciones sociales al permitir entender y explicar la realidad. Además, sirven de guía para los comportamientos y las actitudes, y permiten justificarlas (Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega y Carreño González, 2016). Por lo tanto, al estudiar las representaciones sociales podemos predecir los comportamientos de los grupos e individuos frente a las nociones que estemos analizando (Sammut, 2015; Wagner, 2015). Para Moscovici (1979), una representación social también es una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

Farr (1984, 1993) es otro autor interesado en las representaciones sociales que las define como sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. En cuanto a la

funcionabilidad de las representaciones, Farr (1994) les atribuye un doble sentido. Por una parte, consiguen que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible, al ser analizado a través de nuestras creencias y representaciones sociales. Por otra parte, reducen el sentido de amenaza de lo que resulta desconocido, al otorgar categorías para poder clasificarlo y procesarlo.

Siguiendo con la funcionalidad de las representaciones sociales, Darío Páez (1987) ofrece cuatro características esenciales:

- 1) Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso.
- 2) Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples, naturalizando y objetivando los conceptos del discurso.
- 3) Construir un “mini-modelo” o teoría implícita, explicativa y valorativa del entorno a partir del discurso que domina al sujeto.
- 4) Reconstruir y reproducir la realidad otorgándole un sentido, sirviendo de guía para la vida social, así como para la resolución de problemas y conflictos.

Por otra parte, es preciso destacar que existe cierta vinculación de las representaciones sociales con el desarrollo del razonamiento moral, que se caracteriza como indica Medrano (1995) por estudiar las transformaciones estructurales y cognitivas que se producen a lo largo del desarrollo humano, basándose en que son construcciones que la persona realiza en interacción con las estructuras ambientales y que siguen una secuencia evolutiva universal que se manifiesta según la relación que el sujeto establece con las experiencias y la interacción con el resto de individuos, grupos y con la sociedad en general. En el ámbito de la Justicia Social, el nivel máximo en este desarrollo se alcanza cuando el individuo define sus propios valores y los interpreta como básicos para el desarrollo de una sociedad justa.

Las diferencias que existen en el desarrollo del juicio y otras conductas morales en función del género, se han estudiado desde distintas perspectivas. La mayoría de las investigaciones arrojan diferencias entre mujeres y hombres presentando una superioridad sobre las mujeres (Hoffman, 1977; Kohlberg, 1966, 1981; Walker, 1984). Sin embargo, algunas investigaciones no han encontrado diferencias en este atributo (Guilligan, 1982; Medrano, 1995). Si consideramos que la sociedad nos impone los ambientes, comportamientos y contextos en los que hombres y mujeres desarrollamos nuestras capacidades, estas diferencias por género pueden en muchos casos atribuirse al ambiente o patrones internalizados, más que al hecho de pertenecer a uno u otro género. En esta misma línea, Medrano (1995) señala que estas diferencias por género no son tanto estructurales sino que se deben más a la orientación

del contenido, y especialmente en los adultos es posible explicarlas mejor por el nivel de educación y ocupación que por las diferencias biológicas respecto al género. En este sentido, se debe apostar por una educación que contribuya al desarrollo global de las personas, más allá de los estereotipos de género surgidos de las prácticas de socialización.

De los trabajos de Kohlberg (1966, 1981) también se han derivado muchas conclusiones acerca del género como asociar las respuestas de las mujeres a una orientación hacia la empatía y la preocupación por los demás. Hoffman (1977) en sus investigaciones también afirma que las mujeres muestran en mayor medida que los hombres esta tendencia a la empatía, es decir a ponerse en el lugar del otro.

Son muchos los teóricos que han dedicado sus investigaciones al estudio de la formación del conocimiento y las representaciones en los seres humanos. Así por ejemplo, los trabajos de Moscovici (2001) tienen por objeto el estudio de la construcción del conocimiento infantil individual, mientras que los estudios de Leman (1998) se encargan de la formación social del conocimiento y de cómo este afecta a las cogniciones individuales.

Centrándonos en el ámbito educativo, las concepciones o representaciones de estudiantes y docentes son definidas como el marco de referencia que utilizan para interpretar sus experiencias vividas en los centros educativos y a través de las cuales interactúan en el aula (Pratt, 1992). Es por ello, que las representaciones de estudiantes y profesores, son influidas e influyen en el contexto en el que se desarrollan, determinando las interacciones en el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pajares, 1992; Thompson, 1992).

Refiriéndonos a la Justicia Social, las actitudes o representaciones en este ámbito son definidas por Reason y Davis (2005) como las creencias acerca de la consecución de los objetivos de Justicia Social que se ejercen a través de las acciones o comportamientos encaminados a la consecución de estos objetivos.

Según describe Sepúlveda-Parra (2010), las representaciones de Justicia Social en los centros educativos están mediadas por el conjunto de interrelaciones que se producen entre los distintos miembros de la comunidad escolar, entre los que cabe destacar, alumnos, familias, profesores, personal de administración e incluso por el currículo.

Además, este sistema de creencias o representaciones constituyen un componente central en el aprendizaje de los estudiantes, a través del cual interpretan la realidad social y sus propias vivencias y experiencias. En este sentido, es importante considerar que los adultos, entre los que destacan familiares y profesores, sirven de modelos de referencia para los

alumnos, que evalúan la Justicia Social a través de los actos y consecuencias de justicia o injusticia que se manifiestan en su entorno. Este planteamiento supone que debemos obrar de manera consecuente con el tipo de Justicia Social que se pretende desarrollar entre niños, niñas, jóvenes y adolescentes de nuestra sociedad.

Por otra parte, los docentes, al igual que el resto de individuos, no organizan sus creencias o representaciones sociales de forma intencionada y consciente, sino que las internalizan en sus estructuras cognitivas y emocionales superiores, a partir de sus experiencias personales (Nespor, 1987; Prieto y Contreras, 2008). Estas concepciones incluyen sus planteamientos y creencias acerca del sentido de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, influyendo en las transmisiones de conocimiento hacia sus estudiantes y en el modo de entender la educación y por extensión, la Justicia Social.

La representación de Justicia Social de los estudiantes informa sobre el contexto social en el que están siendo formados y, por tanto, de las experiencias que viven en la sociedad y en la escuela. Los estudiantes van construyendo una representación de Justicia Social a través de las experiencias y situaciones de su vida cotidiana, que van siendo calificadas como más o menos justas por los escolares (Sepúlveda-Parra et al., 2016). Estas representaciones sociales, los estudiantes las expresan y manifiestan a través de sus acciones y de sus juicios valorativos al señalar las situaciones y hechos escolares como justos o injustos; y a su vez han sido generadas por sus situaciones y experiencias previas de sus vivencias cotidianas.

Las representaciones del concepto de Justicia Social, según diversos autores (Goodenough, 1990; Jornet-Meliá, Sancho-Álvarez y Bakieva, 2015) corresponden con unas percepciones que se van construyendo a lo largo de toda la vida, reflejando en esta definición un desarrollo evolutivo del concepto influido por los ambientes en los que se desarrolla el individuo, entre los que destacan los contextos social, familiar y educativo. Por lo tanto, podemos decir que Las representaciones sociales es un concepto que se desarrolla y evoluciona a lo largo del tiempo y con la experiencia de los individuos (Lahlou, 2015; Wagoner, 2015).

A su vez, estas creencias o representaciones son muy influyentes en nuestro comportamiento y en los procesos de toma de decisiones (Aguirre y Speer, 2000; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Wagner, 2015) al estar fuertemente constituidas e integradas en nuestra cognición. Es por ello, que son omnipresentes, pues influyen en todos los procesos, experiencias y toma de decisiones experimentados por los individuos. En este sentido, este sistema de representaciones mentales puede ser definido como esquemas internos que proporcionan los marcos a través de los cuales tomamos decisiones (Patterson et al., 2012). Según señala Stiglitz

(2012), este impacto importante de las creencias sobre nuestro comportamiento y nuestras acciones, tiene también efectos en las políticas sociales y económicas que se apoyan.

Hay varios estudios (Miller et al., 2009; Torres-Harding et al., 2012) que prueban y predicen los comportamientos y el compromiso hacia la Justicia Social a partir de los intereses, las actitudes y la autoeficacia en Justicia Social que muestran las personas.

Ajzen (1991) presenta un modelo cognitivo-social que proporciona un marco útil para considerar como las actitudes, las intenciones, las creencias y los constructos relacionados podrían predecir los comportamientos de Justicia Social. Según afirma este autor, el comportamiento percibido, así como las actitudes y las creencias podrían predecir directamente las intenciones para actuar y en algunos casos, podrían también predecir directamente el desempeño del comportamiento en sí mismo. Es por ello, que las representaciones en Justicia Social deberían predecir las intenciones y las acciones para desenvolverse en este ámbito. Aunque el planteamiento de Ajzen fue desarrollado en un primer momento para unir actitudes y comportamiento sin alusión explícita al ámbito de la Justicia Social, este modelo ha servido como marco de referencia particularmente relevante para explicar cómo las actitudes hacia la Justicia Social podrían eventualmente predecir los comportamientos relacionados con la misma. En concreto, este modelo ha sido aplicado en el ámbito de la Justicia Social en el estudio de Torres-Harding et al. (2012) mediante el desarrollo de una escala que permite medir las variables que podrían predecir el comportamiento de las actividades vinculadas con la Justicia Social. Siguiendo el planteamiento de que las actitudes son descritas como las disposiciones generales de implicación hacia un comportamiento, en lo relativo a la Justicia Social, supondría la aceptación de que las concepciones y valores que tienen las personas en este ámbito, determinarían sus actuaciones e implicación por la Justicia Social.

Por otra parte, según indican Torres-Harding et al. (2014), las personas que utilizan ideas más flexibles y se muestran más abiertos acerca de cómo promover la Justicia Social, podrían ser capaces de integrar con más éxito actividades de acción social para reducir las injusticias en su vida personal y profesional. En cambio, los que ven los esfuerzos relacionados con la Justicia Social como difíciles, desafiantes o abrumadores podrían suponer una barrera para la acción social.

También es importante considerar, como apunta Fox (2003), que la conciencia de Justicia Social podría no ser suficiente para motivar los esfuerzos de un cambio real, pues es necesario a su vez un cambio en las creencias y las actitudes para cambiar las acciones. En este

sentido, las actitudes y representaciones que tienen los individuos en torno a la Justicia Social constituyen un importante predictor de sus intenciones y su comportamiento.

Por lo tanto, el conocimiento de las representaciones de los estudiantes en Justicia Social podría ser útil para los educadores que buscan facilitar el diálogo, la autorreflexión y la acción en torno a actividades relacionadas con la Justicia Social.

2.2. DESARROLLO DE ESCALAS E INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA JUSTICIA SOCIAL

Como hemos podido observar, en el ámbito de la Educación es indudable que la Justicia Social genera una amplia preocupación, por parte de teóricos, investigadores, e incluso del profesorado y toda la comunidad educativa en general. Sin embargo, son pocos los instrumentos que se han desarrollado hasta el momento para evaluar este concepto.

A pesar de la gran llamada de atención hacia la promoción de Justicia Social y la formación de estudiantes en esta área, pocos datos empíricos han sido publicados que puedan guiar estos esfuerzos, pudiendo deberse a la carencia de instrumentos de medida disponibles para realizar este tipo de evaluaciones en Justicia Social.

El instrumento más antiguo del que hay constancia vinculado con la evaluación de las creencias y actitudes hacia la Justicia Social, es la Escala del Mundo Justo (*Belief in a Just World* –BJW) de Rubin y Peplau (1973, 1975). Esta Escala de 20 ítems está fundamentada en la creencia del mundo justo percibida, basándose en la teoría de que las personas consiguen lo que ellas merecen en la vida y que generalmente la gente es responsable de su propia desgracia o fortuna, vinculando el destino de las personas con su mérito y esfuerzo. Este instrumento plantea un concepto unidimensional y bipolar del mundo justo, que transcurre desde la creencia de que el mundo es un lugar justo hasta el otro extremo con la consideración de que el mundo es un lugar injusto. Para ello incluye dos escalas: una de ellas sobre las creencias en un mundo justo de 9 ítems y la otra sobre las creencias en un mundo injusto compuesta por 11 ítems. Finalmente, el instrumento se redujo a 16 frases que abarcan distintas áreas de la vida cotidiana (salud, familia, política y justicia criminal) en las que el sujeto debe indicar su grado de acuerdo en una escala Likert de grado 6, desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Posteriormente, Dalbert, Montada y Schmitt (1987) proponen una adaptación de esta Escala de creencias en el mundo justo (*General Belief in a Just World Scale*) compuesta por seis ítems y una sola escala. Por otra parte, Lipkus (1991) hace una nueva adaptación de la Escala del Mundo Justo creada por Rubin y Peplau (1975) en una versión de 7 ítems con el nombre *Escala de Creencia Global en un Mundo Justo* (*Global Belief in a Just World Scale -GBJW*), siendo esta la más utilizada en los

últimos estudios que se han realizado sobre este tema. Los siete ítems de los que consta esta Escala son los siguientes:

- 1) Creo que las personas obtienen lo que tienen derecho a tener
- 2) Creo que los esfuerzos de una persona son tenidos en cuenta y recompensados
- 3) Creo que las personas se han ganado las recompensas y castigos que reciben
- 4) Creo que las personas que tienen mala suerte la han traído sobre sí mismas
- 5) Creo que las personas obtienen lo que se merecen
- 6) Creo que las recompensas y los castigos son administrados justamente
- 7) Básicamente pienso que el mundo es un lugar justo

El formato de respuesta de esta versión es también tipo Likert pero con cinco niveles de respuesta desde 1: *Totalmente en desacuerdo* a 5: *Totalmente de acuerdo*. De modo que mayores puntuaciones en la Escala, indican mayores niveles de creencia en un mundo justo. En general, en los estudios que se han hecho (Ajzen, 1991; Barreiro et al., 2014; Torres-Harding et al., 2014) se ha observado que correlaciona negativamente con las medidas de Justicia Social.

Desde la disciplina psicológica, algunos investigadores han desarrollado escalas que examinan el grado en que los psicólogos se comprometen en comportamientos relacionados con la Justicia Social. Por ejemplo, Ritchhart (2002) desarrolló la *Escala de Creencias de Activismo Social (Social Activism Beliefs Rating Scale-SABR)* para medir el activismo y las actitudes de los psicólogos hacia la Justicia Social en sus roles profesionales. Por otra parte, Dean (2009) desarrolló la *Escala de promoción de Justicia Social (Social Justice Advocacy Scale)* para medir el grado en que los consejeros -o asesores- se comprometen en acciones colaborativas, en el empoderamiento del cliente en el contexto de una relación terapéutica y en la promoción política y social. La promoción de Justicia Social en este ámbito ha sido definida como la acción de los profesionales de salud mental, asesores o psicólogos, en la asistencia a los clientes o grupos para alcanzar los objetivos de la terapia a través de sus ambientes de participación. Esta es una Escala de 43 ítems que evalúa la competencia del asesoramiento psicológico en la promoción de Justicia Social y está integrada por cuatro factores obtenidos mediante análisis factorial: el primer factor es Acción colaborativa y se compone de 20 ítems, el segundo factor es Promoción y defensa política y social compuesto por 7 ítems, el tercer factor es Empoderamiento del cliente y está compuesto por 8 ítems, y el último y cuarto factor sobre Promoción y defensa de la comunidad/cliente integrado por 8 ítems. Para la evaluación de estos ítems se ha utilizado una escala tipo Likert de grado 7 y su validación se realizó con una muestra de 112 estudiantes graduados en programas de asesoramiento psicológico, mostrando la Escala una adecuada fiabilidad y validez para medir la promoción de Justicia Social de los profesionales

en asesoramiento psicológico. El problema de estas escalas, es que están especialmente limitadas para el trabajo de Justicia Social en el ámbito de la psicología y la asesoría, con dificultad para ser aplicadas a distintas poblaciones.

Otras escalas han sido desarrolladas para evaluar las percepciones de justicia en otros contextos y ámbitos específicos. Por ejemplo, Colquitt (2001) desarrolla una *Escala de Justicia Organizacional (Organizational Justice Scale)*.

Desde una perspectiva más amplia, Miller et al. (2009), desarrolla una Escala centrada en la evaluación de cuestiones sociales (*The Social Issues Questionnaire*) con el objetivo de entender el proceso cognitivo-social que utilizan los individuos cuando desarrollan acciones en el ámbito de la Justicia Social. Este cuestionario fue desarrollado a partir de una adaptación del instrumento de comportamiento académico de Lent y sus colegas (Lent, Hill y Hoffman, 2003; Lent y Brown, 2006). Aunque fue originalmente creado para predecir la elección de carrera, los intereses y el logro de metas, también se encarga de evaluar como los estudiantes podrían desarrollar intereses y compromisos por la Justicia Social, midiendo varios componentes de este proceso, entre los que se incluyen autoeficacia, expectativas de resultado, intereses, apoyos, barreras y compromisos. En todas las medidas utilizan escalas tipo Likert para evaluarlas. En sus estudios, los autores informaron que la consistencia interna estimada para la puntuación total de autoeficacia en Justicia Social era bastante adecuada, en un rango de 0,94 a 0,96.

En la investigación de Nilsson, Marszalek, Linnemeyer, Bahner y Misialek (2011) también realizan la elaboración y evaluación de una Escala para medir la defensa y la promoción de cuestiones sociales (*The Social Issues Advocacy Scale-SIAS*), con el objetivo de obtener un instrumento que evaluara las actitudes y los comportamientos de promoción hacia la Justicia Social para ser usado en diversos campos académicos y profesionales. Para obtener esta Escala realizaron dos estudios. En el primero participaron 278 personas y desarrollaron 96 ítems con la intención de evaluar las actitudes generales y los comportamientos de promoción de Justicia Social en tres áreas: *personal* (definida como las creencias y los comportamientos personales que apoyan la equidad, la justicia, la inclusión y la tolerancia de todos los individuos en sus vidas), *profesional* (definida como las creencias y las acciones personales que apoyan la igualdad, la justicia, la inclusión y la tolerancia de todos los individuos en el desarrollo de la profesión) y *legislativa* (definida como las habilidades, los comportamientos y la actividad dentro del mundo político, mediante acciones que van desde votar hasta implicarse en la redacción de la legislación actual). En este estudio se crearon el mismo número de ítems para todas las áreas y cada ítem fue evaluado mediante una Escala tipo Likert de grado cinco desde totalmente en desacuerdo a

totalmente de acuerdo. Posteriormente, realizaron un análisis factorial exploratorio en el que comprobaron que aunque habían establecido tres áreas de promoción de la Justicia Social (personal, profesional y legislativa), los resultados indican 4 dimensiones subyacentes, revelando así una Escala de 4 factores que representaban el 71,4% de la varianza que medían diferentes aspectos de la promoción de cuestiones sociales: promoción política y social, confrontación de la discriminación, conciencia política, y conciencia en asuntos sociales. El primer componente con 8 ítems parecía representar una superposición de la promoción personal y profesional y fue etiquetado como Promoción social y política (PSA) con la intención de medir la implicación activa de los individuos en cuestiones sociales y políticas. El segundo componente con 6 ítems, fue catalogado como Conciencia política (PA), evaluando la conciencia y discusión de cuestiones políticas y legislativas. El tercer componente con 4 ítems fue designado como Conciencia de cuestiones sociales (SIA) evaluando la influencia de las fuerzas políticas y sociales, en salud y bienestar, y en el acceso de los individuos a los recursos y la educación. El cuarto componente compuesto por 3 ítems, fue etiquetado como Discriminación confrontada (CD), midiendo la responsabilidad para enfrentar la discriminación y la opresión con profesionales políticos y para promover la tolerancia y la justicia. En el segundo estudio participaron 509 personas a las que administraron además de los 21 ítems seleccionados en el primer estudio, otros 15 ítems adicionales que fueron identificados por considerarse buenos candidatos para la inclusión en la Escala. Los resultados obtenidos en este estudio apoyaron la estructura obtenida en el primero e indicaron una excelente fiabilidad interna y asociación con otras escalas de promoción social, interés político y empatía multicultural, pero no encontraron relación de esta Escala con autoestima y satisfacción con la vida.

En la investigación de Torres-Harding et al. (2012) desarrollaron y evaluaron la *Escala de Justicia Social (Social Justice Scale-SJS)*, diseñada para medir valores, actitudes, control del comportamiento percibido, normas subjetivas e intenciones relacionadas con la Justicia Social en base a la concepción de los cuatro factores de la teoría de Ajzen (1991). La propuesta de este estudio fue el desarrollo de una Escala de medida que podría ser predictiva del constructo de comportamientos relacionados con la Justicia Social con el objetivo de comprender cuáles son los procesos socio-cognitivos que hacen que las personas trabajen para promover la Justicia Social, a través de una medida que evalúa las actitudes hacia la Justicia Social y las relaciona con la habilidad percibida para realizar apoyo social y con las intenciones para comprometerse en Justicia Social. Esta Escala por lo tanto, fue desarrollada para medir las actitudes y los valores relacionados con la Justicia Social, la autoeficacia percibida y las intenciones para comprometerse en Justicia Social y está compuesta por cuatro Subescalas:

- La primera Subescala sobre las *actitudes hacia la Justicia Social* se compone de 20 ítems encargados de evaluar los valores y los comportamientos relacionados con la Justicia Social, incluyendo el empoderamiento, la colaboración, el reparto de poder, la autodeterminación, y las facilidades de acceso a los recursos para todos.
- La segunda Subescala sobre el *control de comportamiento percibido* está compuesta por 14 ítems y se encarga de evaluar el control del comportamiento percibido especialmente referido a las metas relacionadas con la Justicia Social.
- La tercera Subescala de *normas subjetivas* está integrada por 6 ítems que miden las normas subjetivas en torno a las preocupaciones de Justicia Social, para evaluar si las personas apoyan o ponen impedimento en la participación en actividades relacionadas con la Justicia Social.
- La cuarta Subescala sobre *intenciones comportamentales* compuesta por 4 ítems examina las intenciones comportamentales para comprometerse en la acción social o en actividades relacionadas con la Justicia Social.

Estas cuatro Subescalas corresponden con los cuatro componentes primarios propuestos por el modelo de Ajzen (1991): actitudes, intenciones, creencias y comportamientos. En los resultados obtenidos todas las Subescalas de Justicia Social correlacionaron positivamente con la motivación para comprometerse en servicios públicos, apoyando de este modo la validez convergente del instrumento y resultaron negativamente correlacionadas con neosexismo, racismo simbólico y creencia global en el mundo justo, apoyando la validez discriminante de la Escala de Justicia Social. Realizaron también un análisis factorial confirmatorio que apoyó el modelo de los cuatro factores. Los resultados obtenidos también demostraron que lo que más influye en los comportamientos hacia la Justicia Social son las intenciones y encontraron que hombres y mujeres no diferían significativamente en ninguna de las Subescalas. Tampoco se encontraron diferencias entre distintos grupos étnicos en actitudes, normas sociales o en el control del comportamiento percibido, pero sí encontraron diferencias significativas con las personas que informaron tener alguna discapacidad mostrando niveles más altos de intenciones para comprometerse en actividades de Justicia Social frente a los individuos que no tenían discapacidad.

Otros investigadores han desarrollado también escalas para medir la justicia basándose en los principios de justicia distributiva y procedimental. Por ejemplo, Rasinski (1987), desarrolla una Escala (*Proportionality Scale*) para medir el grado en el que la gente utiliza principios de proporcionalidad (igualdad de oportunidades) o igualitarismo (igualdad de resultados) mediante los juicios que las personas aplican para la sociedad.

Por otra parte, en relación a la dimensión de Representación de Justicia Social, también se han elaborado varias escalas que miden aspectos de compromiso político o autoeficacia política, las cuales se refieren al grado en que los individuos creen que tienen la capacidad para influir en los procesos políticos. Así por ejemplo, Corning y Myers (2002) desarrollaron la *Escala de Orientación Activista (Activism Orientation Scale)* para evaluar la inclinación de un individuo a comprometerse en un rango de comportamientos activistas, entre los que se incluyen acciones de alto riesgo y activismo convencional. Sin embargo, como hemos visto anteriormente activismo político es sólo un componente del trabajo de Justicia Social vinculado con la dimensión de Participación o Representación.

Centrándonos en el ámbito educativo, entre los instrumentos de evaluación de la promoción de Justicia Social, se encuentra el *Social Justice Advocacy Readiness Questionnaire* (Chen-Hayes, 2001). Un cuestionario para la preparación de la promoción de Justicia Social desarrollado con la intención de ayudar a los responsables de la educación a comprometerse en su propia autoevaluación, conciencia, nivel de compromiso y valores hacia la Justicia Social en diversos grupos. El cuestionario está formado por un total de 188 preguntas y los ítems presentados tienen naturaleza abierta-cerrada. Este instrumento ofrece fortalezas por la profundidad de la autoevaluación pero su uso se podría limitar por el elevado número de ítems.

Por otra parte, en relación a los docentes, *The Boston College Teachers for a New Era Evidence Team* desarrolló la Escala "*Lerning to Teach for Social Justice-Beliefs*" (LTSJ-B) de Ludlow et al. (2008) para medir las creencias asociadas con el compromiso de los profesores hacia la Justicia Social. Un instrumento que evalúa las ideas de los docentes sobre la redistribución de recursos, oportunidades y resultados de aprendizaje, y el reconocimiento de las tradiciones, los conocimientos y las fortalezas de los estudiantes mediante una Escala de 12 ítems que aborda la importancia de las opiniones de los docentes como agentes de cambio para la promoción de Justicia Social durante su formación en educación. Esta Escala fue conceptualizada como un continuo de Justicia Social a través del cual las personas difieren y se ha aplicado en estudios de diferentes países como Estados Unidos, Puerto Rico, Irlanda y Nueva Zelanda, que han confirmado la validez, fiabilidad y consistencia interna del instrumento.

Y por último, partiendo de nuestro mismo concepto multidimensional de Justicia Social compuesto por tres elementos -Redistribución, Reconocimiento y Representación-, otros miembros (Murillo, Hernández-Castilla, Hidalgo y Martínez-Garrido, 2014) de nuestro *Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)*, han elaborado *La Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE)*, que consta de tres subescalas: Actitudes

hacia la Justicia Social, Actitudes hacia la Justicia Social en Educación y Compromiso personal docente con la Justicia Social. La Subescala de Actitudes hacia la Justicia Social mide la sensibilidad y creencias de los docentes frente a las desigualdades, la Subescala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación intenta conocer cuál es el papel de la educación en la consecución de una sociedad más justa y la Subescala de Compromiso personal docente con la Justicia Social mide la implicación de los profesores con una enseñanza socialmente más justa, en cuanto a distribución de recursos, reconocimiento de todos los estudiantes y participación de los mismos en la escuela y en la sociedad. Este instrumento inicialmente se elaboró con 16 ítems, pero tras su aplicación y primeros análisis de validez y fiabilidad, se redujo su número a 14 ítems, organizados en las mismas tres Subescalas iniciales y evaluados en una Escala tipo Likert de grado 5, desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Para su validación, este instrumento se aplicó a una muestra de 518 estudiantes de magisterio de Educación Infantil y Primaria y profesores en activo de Educación Secundaria. Los análisis realizados con esta Escala han mostrado que presenta un buen nivel de consistencia interna y validez de constructo.

En la *Tabla 3* se recoge una síntesis de los principales instrumentos que se han utilizado en la investigación empírica para evaluar aspectos relacionados con la Justicia Social, los cuales a su vez han sido descritos previamente en este apartado.

Tabla 3

Escalas e instrumentos relacionados con la Justicia Social

Autor/es (año)	Nombre de la Escala
Rubin y Peplau (1973, 1975)	Belief in a Just World (BJW)
Dalbert, Montada y Schmitt (1987)	General Belief in a Just World Scale
Rasinski (1987)	Proportionality Scale
Lipkus (1991)	Global Belief in a Just World Scale (GBJW)
Chen-Hayes (2001)	Social Justice Advocacy Readiness Questionnaire
Colquitt (2001)	Organizational Justice Scale
Ritchhart (2002)	Social Activism Beliefs Rating Scale (SABR)
Corning y Myers (2002)	Activism Orientation Scale
Dean (2009)	Social Justice Advocacy Scale
Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008)	Learning to teach for Social Justice-Beliefs (LTSJ-B)
Miller et al. (2009)	The Social Issues Questionnaire (SIQ)
Nilsson et al. (2011)	The Social Issues Advocacy Scale (SIAS)
Torres-Harding, Siers y Olson (2012)	Social Justice Scale (SJS)
Murillo et al. (2014)	Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE)

Tras la revisión de los instrumentos elaborados para evaluar la Justicia Social, hemos podido observar que las informaciones derivadas a partir de las medidas obtenidas han tenido implicaciones importantes para valorar los puntos de vista que presentan los individuos hacia la Justicia Social en diversos ámbitos. Sin embargo, ninguna de estas escalas se encarga de evaluar las representaciones o la comprensión general que tienen las personas desde la triple visión dimensional (Redistribución, Reconocimiento y Representación) propuesta en nuestro modelo teórico para lograr el alcance de la Justicia Social.

2.3. ESTUDIOS EMPÍRICOS DE JUSTICIA SOCIAL CON ESTUDIANTES

Aunque es crucial reconocer los compromisos en Justicia Social de los profesionales de la educación, también es importante examinar las perspectivas de los estudiantes (Baluch, Pieterse, Bolden, 2004; Singh et al., 2010). Por ello, vamos a dedicar este apartado a realizar una recopilación de los estudios empíricos que han evaluado las ideas que presentan los estudiantes respecto a la Justicia Social en distintos niveles académicos.

Evaluar las ideas o conceptos de cómo los propios estudiantes definen la Justicia Social también podría resultar relevante para los docentes en el diseño de sus actividades e intervenciones con el objetivo de incrementar la conciencia de sus estudiantes sobre las injusticias y desigualdades que existen en la sociedad. Pues así, como indican Torres-Harding, et al. (2014), examinar cómo los estudiantes conceptualizan la Justicia Social y los constructos relacionados resulta esencialmente importante para que los educadores puedan considerar cuándo y cómo fomentar el diálogo y las discusiones críticas en torno al tema de la Justicia Social en sus clases. Es por ello, que evaluar las ideas o representaciones de los estudiantes acerca de cómo se define la Justicia Social parece útil para promover las intervenciones en el aula destinadas a aumentar su conciencia sobre estas preocupaciones.

Según describen Beer et al. (2012), para entender el proceso de compromiso social de los estudiantes es esencial evaluar tanto las variables relacionadas con la formación (p. ej. características de los programas) como las variables personales (p. ej. características de los estudiantes) que facilitan ese compromiso por la Justicia Social.

Hasta la fecha, son varios los estudios que han investigado muchos aspectos de las percepciones de los estudiantes hacia la Justicia Social, incluyendo el compromiso y sus actitudes en este ámbito (Anderson y Bryjak, 1989; Cook, 1990; Hatfield y Rapson, 2005; Miller et al., 2009; Ngai, 2006; O'Brien et al., 2006).

A continuación, pasaremos a describir algunos de los estudios más relevantes que se han realizado en la evaluación de la Justicia Social y en cuestiones relacionadas como la ciudadanía. En primer lugar, describiremos algunas investigaciones que se han hecho con estudiantes adolescentes de enseñanza media y secundaria, para pasar después a describir los resultados de otros estudios empíricos realizados con estudiantes universitarios.

2.3.1. Estudios con estudiantes de Educación Media o Secundaria

En el ámbito de la Educación para la Ciudadanía se han realizado estudios empíricos con jóvenes adolescentes para evaluar sus conocimientos sobre este tema. Por ejemplo, en el estudio de Doppen, Feinberg y Arrowood-Schultheis (2014) se midió el conocimiento de ciudadanía en adolescentes de los Estados de Ohio y Georgia mediante la administración de preguntas de dos estudios de caso. Los participantes completaron la versión abreviada de la prueba de ciudadanía de los Estados Unidos que evalúa los conocimientos que argumentan que debe poseer un posible ciudadano americano en tres áreas: gobierno americano (principios de la democracia americana, sistema de gobierno, derechos y responsabilidades); historia americana (período colonial e independencia, historia americana reciente y otra información histórica importante); y civismo integrado (geografía, símbolos y días festivos). La versión abreviada de la prueba para obtener la ciudadanía en Estados Unidos incluía 29 preguntas relacionadas con el gobierno estadounidense, 15 preguntas de la historia americana y 6 de la educación cívica integrada. Este concepto de ciudadanía implica un cierto nivel de conocimientos sobre los deberes y obligaciones que se requieren para ser un ciudadano americano, presentando una visión de la ciudadanía ideológicamente conservadora. Los resultados demuestran que la gran mayoría de los adolescentes no obtuvieron buenos resultados en esta prueba, pues los participantes carecían de los conocimientos básicos necesarios para responder a muchas de las preguntas, y además, eran incapaces de articular una noción de compromiso cívico activo. Los resultados de este estudio sugieren que la mayoría de los adolescentes se enfocaban hacia las nociones de ciudadano personalmente responsable, alejándose de las visiones de ciudadanía participativa y orientada a la Justicia Social según las tipologías propuestas por Westheimer y Kahne (2004).

La investigación de Biesta, Lawy y Kell (2009) también profundizó en la comprensión de las formas en que los jóvenes aprenden sobre ciudadanía democrática a través de su participación en una variedad de prácticas formales e informales diferentes. Para ello, realizaron un estudio etnográfico mediante entrevistas a los participantes, tratando de comprender las oportunidades que ofrecen los diferentes entornos y contextos de aprendizaje que conforman

la vida de los jóvenes. En el estudio intervinieron 29 participantes con edades comprendidas entre 13 y 21 años. Los resultados demostraron que la ciudadanía de los jóvenes no es unidimensional, sino que se compone de una amplia gama de experiencias que les ofrecen oportunidades para el aprendizaje de la ciudadanía en función de los distintos contextos en los que se desarrollan. Entre los componentes más destacados de este aprendizaje están los distintos contextos de desarrollo de los jóvenes, junto con las relaciones que se establecen en cada uno de ellos, condicionadas a su vez por las disposiciones individuales que presentan. Estos resultados indican que el aprendizaje de la ciudadanía de los jóvenes está íntimamente relacionado con las trayectorias individuales de sus propias vidas.

En otro estudio reciente (García-Vélez, 2016) se analizaron las representaciones de la ciudadanía que presentan 2563 estudiantes de 2º, 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a través de un cuestionario diseñado específicamente para tal fin con dilemas hipotéticos. Para la valoración de estas representaciones se planteó un continuo de la ciudadanía desde una visión más tradicional a otra más cosmopolita a través de 10 Subescalas (Democracia; Diversidad; Globalización; Desarrollo Sostenible; Imperialismo, Imperio y Poder; Migración; Derechos Humanos; Prejuicio, Discriminación y Racismo; Justicia; y Derechos Digitales). En los resultados se pudo apreciar que en general las respuestas de los participantes se acercan más a una visión cosmopolita de la ciudadanía que a la tradicional, aumentando esta perspectiva con el nivel educativo de los participantes. Además, en este estudio las mujeres también obtuvieron representaciones más cercanas al cosmopolitismo comparadas con los hombres de sus cursos coetáneos.

Centrándonos en los estudios de Justicia Social, Jornet-Meliá, Sancho-Álvarez y Bakieva (2015) pretendieron evaluar el modo en que las conductas que se producen en los centros escolares impactan en la percepción que tiene el alumnado acerca de la Justicia Social, basándose en la premisa del profesorado como modelo de referencia para influir en los estudiantes. En este estudio se encuentran en pleno proceso de desarrollo del instrumento de evaluación tras diseñar el constructo teórico de su enfoque de Justicia Social percibida con el objetivo de evaluar la Justicia Social observada por el alumnado en relación al ámbito escolar. Desde el modelo de cohesión social plantean una serie de dimensiones para evaluar la Justicia Social en alumnado, profesorado y familias, presentando estas dimensiones a su vez una serie de constructos implicados. Las dimensiones de evaluación desde este modelo son el bienestar social para todos, sostenibilidad a lo largo de la vida, equidad en el acceso a recursos y oportunidades, integración de la diversidad personal y social y participación social.

Más recientemente, Sepúlveda-Parra et al., (2016) realizaron una investigación con el objetivo de conocer la representación que poseen estudiantes de enseñanza media de Santiago de Chile en Justicia Social a partir de su experiencia escolar. Se realizó una investigación cualitativa en tres escuelas secundarias a 50 estudiantes entre 15 y 17 años mediante entrevistas individuales y colectivas. Para ello, el entrevistador planteaba un término inductor y estimulaba la libre asociación en torno al concepto de Justicia Social en la escuela. Los datos recogidos en las entrevistas se analizaron empleando el método de análisis de contenido por categorías. En los resultados encontraron que las representaciones de Justicia Social en los estudiantes de secundaria estaban asociadas en mayor medida a la participación, siendo otros contenidos importantes también destacados como la igualdad, la aceptación de la diversidad, la responsabilidad por la Justicia Social y la ausencia de Justicia Social. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio muestran que la participación es el concepto que mejor estructura la representación de Justicia Social entre los estudiantes de Educación Secundaria que participaron, haciendo referencia fundamentalmente a la noción de representatividad y a la actuación en espacios democráticos. Los otros contenidos de las representaciones de Justicia Social son percibidos en menor grado e informan de la dimensión de reconocimiento y aceptación de la diversidad, así como la defensa de los estudiantes que son maltratados por sus iguales, y de la dimensión redistributiva. Esta última fundamentada principalmente en demandas de igualdad en vez de en la defensa de equidad. En este sentido, los estudiantes conciben la justicia fundamentalmente como un acto igualitario, basado en dar a cada persona lo mismo. Sin embargo, como hemos visto anteriormente, esta concepción de redistribución es fuente de injusticia en un contexto de diversidad social, económica y cultural, al no contemplar los mecanismos redistributivos de la Justicia Social basados en la atención a las diferencias y la equidad social.

2.3.2. Estudios con estudiantes Universitarios

En referencia a los estudios realizados con estudiantes universitarios y comenzando con las creencias en el mundo justo, en la investigación de Barreiro, Etchezahar y Prado-Gascó (2014) realizaron una validación de la Escala de Lipkus sobre Creencia Global en un mundo justo (*Belief in a Just World –BJW*) con 328 estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires. Tras el análisis de los resultados concluyeron que la creencia en el mundo justo de los universitarios se asocia con las concepciones de que las desgracias que ocurren en la vida son consecuencia de no haber seguido el “camino correcto”, culpabilizando de este modo a las víctimas y justificando así la agresión hacia quienes son considerados como diferentes. Estas conclusiones nos llevan a

justificar que la creencia en el mundo justo es opuesta a las concepciones asociadas con la Justicia Social.

Centrándonos en las investigaciones que se han hecho con estudiantes universitarios en el ámbito de la Justicia Social, Broido (2000) examinó cómo 6 estudiantes universitarios describían su propio desarrollo en Justicia Social. Los resultados de este estudio encontraron que los factores críticos en el desarrollo de Justicia Social incluyen valores igualitarios, la obtención de información sobre temas de Justicia Social, la participación en procesos significativos de toma de decisiones, desarrollo de la confianza en uno mismo y la presentación de oportunidades para actuar como aliados en Justicia Social.

Hurtado, Engberg, Ponjuan y Landreman (2002) también encontraron que varias variables demográficas (ser una mujer, de clase media y tener unas altas calificaciones) predicen en mayor medida la participación en Justicia Social de los estudiantes.

En otro estudio empírico, Miller et al. (2009) realizaron una investigación en Justicia Social para examinar los mecanismos psicológicos subyacentes asociados al desarrollo de intereses y compromisos con la Justicia Social de estudiantes universitarios. En este estudio parten de la hipótesis de que el dominio específico de las creencias en autoeficacia en Justicia Social ejerce un efecto en el desarrollo de sus intereses, de tal manera que cuanto mayor es la autoeficacia de un individuo y sus expectativas de resultados más positivas, mayor interés desarrollará por la Justicia Social. Las expectativas de resultados en Justicia Social se refieren a los resultados positivamente percibidos desde la participación en Justicia Social, reflejando expectativas sociales (p. ej. ayudar a proporcionar las mismas oportunidades para todos los grupos e individuos) materiales (p. ej. ser más competitivo en el trabajo o la escuela) y de autoevaluación (p. ej. cumplir un sentido de responsabilidad social). Por otra parte, el interés por la Justicia Social fue definido por el patrón sobre gustos, aversiones e indiferencias respecto a las actividades de promoción en Justicia Social. En el estudio participaron 274 estudiantes universitarios, de los cuales 191 eran mujeres, siendo la edad media de la muestra de 19,64 años. Los participantes completaron una versión en papel y lápiz del *Social Issues Questionnaire* (SIQ) que incluye medidas específicas de autoeficacia en Justicia Social, expectativas de resultados, intereses, elección de metas, apoyos y barreras sociales relacionadas con el compromiso por la Justicia Social. En los resultados se aprecia que todos los factores estudiados de forma individual resultaron estadísticamente significativos. Además, la autoeficacia y las expectativas de resultados tuvieron un efecto directo sobre los intereses por la Justicia Social. Esta evidencia destaca la importancia de las creencias en autoeficacia y de las expectativas de

resultado en el desarrollo de los intereses por la Justicia Social de estudiantes universitarios. Los resultados también probaron la hipótesis de que el dominio específico de las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultados y los intereses predecían el compromiso hacia la Justicia Social. Finalmente probaron que los apoyos y barreras sociales también impactan directa e indirectamente en el compromiso hacia la Justicia Social. Es decir, en términos generales los resultados apoyan que el dominio específico de las creencias en autoeficacia y las expectativas de resultados son importantes predictores de los intereses en Justicia Social y a su vez los intereses en Justicia Social son predictivos para los compromisos por la Justicia Social. Estos resultados también destacan la importancia del ambiente de los programas de formación y del imperativo moral personal en el desarrollo de los intereses y compromisos en Justicia Social de los estudiantes de psicología. En general, en este estudio ofrecen algunas implicaciones tentativas para facilitar los intereses y compromisos en Justicia Social con estudiantes universitarios y adultos jóvenes, que quizás podría ampliarse y extrapolarse a la población general.

Nilson y Schmidt (2005) examinaron los factores asociados con la defensa de la Justicia Social en 134 estudiantes graduados. Los resultados de su investigación encontraron que el interés por involucrarse en la defensa de Justicia Social y los intereses políticos asociados eran elementos predictivos del compromiso por la Justicia Social.

Estudios más recientes de algunos de estos autores (Miller y Sendrowitz, 2011; Singh et al, 2010) también se han centrado en las perspectivas y experiencias personales respecto a la Justicia Social de los estudiantes universitarios en asesoramiento psicológico.

Como se podía esperar, intereses en Justicia Social predicen compromisos en Justicia Social (Miller et al., 2009; Miller y Sendrowitz, 2011; Nilsson y Schmidt, 2005). Además, Miller y Sendrowitz (2011) en los resultados de sus investigaciones indicaron que un imperativo moral personal también se relaciona con el compromiso de Justicia Social de los estudiantes.

Como hemos visto, intereses y creencias de los estudiantes han sido relacionados empíricamente con sus compromisos por la Justicia Social. Con respecto a los comportamientos activistas, investigaciones con estudiantes universitarios indicaron que su compromiso (mediante la realización de trabajo de voluntariado, asistiendo a programas de diversidad, conviviendo con amistades multiculturales) era un fuerte predictor de la implicación de los estudiantes durante la universidad en actividades de Justicia Social (Hurtado, 2007).

Caldwell y Vera (2010) también realizan una investigación con el objetivo de identificar y definir las experiencias y procesos que cultivan una orientación hacia la Justicia Social en

estudiantes y profesionales del ámbito psicológico. Este estudio pretende contribuir a la articulación de un modelo teórico de cómo los psicólogos desarrollan el activismo en Justicia Social. Para ello, se cuestiona qué incidentes son críticos para contribuir en el desarrollo de una orientación de Justicia Social en estudiantes de doctorado y profesionales de psicología. La muestra fue de 36 participantes con una media de edad de 37,31 años. Entre los instrumentos administrados se empleó el *Critical Factors Questionnaire* (CFQ), utilizado para describir los incidentes críticos que contribuyen significativamente a la formación y al fortalecimiento de la orientación hacia la Justicia Social. El 56% de los participantes informaron de altos niveles de compromiso en Justicia Social y el 44% informo de nivel moderadamente alto en este compromiso. Estos resultados muestran que en general, los participantes se ven a sí mismos con fuertes orientaciones hacia la Justicia Social. Durante la investigación se señalaron un total de 169 incidentes críticos y entre los temas más comunes destacan: la influencia de personas significativas, la exposición a las injusticias, la educación y el aprendizaje, las experiencias de trabajo y la religión y espiritualidad. En cuanto a la influencia de personas significativas en el desarrollo de las orientaciones hacia la Justicia Social destacan fundamentalmente tres tipos: mentores, padres/familia e iguales. El 78% de los participantes informaron de la influencia de estas personas significativas como un incidente crítico en el desarrollo de la orientación hacia la Justicia Social. La exposición a las injusticias incluye tanto los incidentes de las propias experiencias personales como prejuicio, discriminación u opresión sufrida, así como presenciar las experiencias de injusticia de otros. En este sentido, también el 78% de la muestra informó de la exposición a injusticias como un incidente crítico en el desarrollo de su orientación hacia la Justicia Social. La categoría de educación y aprendizaje implica tanto la educación formal como informal en temas relativos a la Justicia Social, y esta fue informada por el 58% de los participantes. La categoría de experiencias de trabajo fue informada por el 50% de los participantes como un incidente crítico en el desarrollo de la orientación hacia la Justicia Social, refiriéndose tanto al trabajo clínico y comunitario, como de investigación. Y por último, la categoría de religión y espiritualidad fue informada por el 14% como un incidente crítico en el desarrollo de la orientación en Justicia Social. Por lo tanto, según los participantes, los factores más influyentes fueron: en primer lugar estar expuesto a situaciones de injusticia y las personas significativas; en segundo lugar la educación y el aprendizaje; en tercer lugar las experiencias de trabajo; y en cuarto y último lugar la religión/espiritualidad. La mayoría de las consecuencias influidas por estos incidentes críticos informados por los participantes fueron mejorar/profundizar en su conciencia de injusticia y reforzar su compromiso en la agenda de Justicia Social. Todas estas categorías según los participantes influyen en el desarrollo de Justicia Social, incrementando la conciencia de la injusticia y la opresión; facilitando el compromiso hacia

la Justicia Social mediante el empoderamiento, la motivación y las creencias en el cambio social; incrementando la comprensión de Justicia Social, sus teorías y principios, mejorando el pensamiento crítico; provocando cambios de identidad tanto personal como profesional; y mediante cambios de comportamiento, comprometiéndose en activismo y cambiando las relaciones. Los resultados de esta investigación han mostrado que los incidentes críticos influyen en el desarrollo de la orientación hacia la Justicia Social y estos hallazgos tienen importancia en el objetivo de desarrollar programas con intereses en Justicia Social.

En otra investigación, Beer et al. (2012) realizan un estudio de métodos mixtos para examinar los compromisos en Justicia Social de estudiantes universitarios graduados en psicología. Esta investigación fue diseñada para analizar las voces de los estudiantes de asesoramiento psicológico respecto a sus características personales, percepciones de la formación y compromiso en Justicia Social. Cuestionando cómo los estudiantes de psicología valoran y describen sus propios compromisos y los de los programas de formación en Justicia Social, así como el grado en que las variables personales y de formación están relacionadas con este compromiso. En la parte cuantitativa del estudio, participaron 260 estudiantes con una media de edad de 28,4 años. Estos estudiantes completaron varios instrumentos online para evaluar sus compromisos sobre Justicia Social. Entre las medidas que se tomaron destacan variables sociodemográficas y de compromiso en Justicia Social mediante la escala *“The Activism Orientation Scale”* (AOS; Corning y Myers, 2002) diseñada para medir el comportamiento general activista. Los resultados sugieren que los estudiantes deseaban haber tenido una formación más amplia en Justicia Social que la que habían tenido en sus programas. También utilizaron la Subescala *Confronting Discrimination* (CD) de *Social Issues Advocacy Scale* (SIAS; Nilsson et al., 2011) para medir la responsabilidad de los participantes en confrontar las prácticas y a los profesionales que producen actos discriminatorios. Además, emplearon las Subescalas de clima y confort del inventario revisado *Multicultural Environmental Inventory* (MEI-R; Pope-Davis, Liu, Nevitt y Toporek, 2000) para evaluar las percepciones de los participantes sobre el grado en que los programas de asesoramiento tratan cuestiones de multiculturalidad y Justicia Social dentro del currículo, la investigación y en sus ambientes de formación. En la parte cualitativa del estudio, utilizaron un enfoque fenomenológico para expandir y elaborar en profundidad los resultados cuantitativos. En este estudio participaron una submuestra de 7 estudiantes que se habían identificado previamente en el cuestionario como fuertemente activistas en Justicia Social, centrándose de este modo en los estudiantes con alto compromiso por la Justicia Social que habían desarrollado una comprensión más profunda respecto a los factores personales y profesionales unidos al activismo, con la expectación de proporcionar ricos

y significativos datos cualitativos sobre el compromiso por la Justicia Social. Estos participantes fueron entrevistados telefónicamente durante 60 minutos respecto a sus experiencias personales, profesionales y de formación en Justicia Social, pidiéndoles que describieran su significado personal y profesional sobre la Justicia Social, así como las actividades que realizaban en este ámbito. En los resultados emergieron once temas relativos al significado y las experiencias de los participantes en Justicia Social, que fueron agrupados en cuatro amplias categorías: naturaleza de la Justicia Social, integración personal y profesional, motivación hacia el activismo y papel de la formación. Estos resultados indicaron que las percepciones de los estudiantes con formación psicológica predecían significativamente su compromiso hacia la Justicia Social respecto a su orientación general para el activismo y la espiritualidad. Los participantes indicaron que sus propias identidades asociadas con grupos tradicionalmente oprimidos (p. ej. ser mujer o pertenecer a minorías étnicas) o las relaciones cercanas con estos grupos minoritarios les permitían empatizar con individuos o grupos oprimidos y llegar a preocuparse por cuestiones de Justicia Social. Esta investigación también sugiere que el ambiente de formación puede tener un papel esencial en el desarrollo del compromiso hacia la Justicia Social más allá de las variables personales preexistentes, destacando la importancia de las percepciones de los estudiantes sobre los ambientes de formación para influir en sus compromisos hacia la Justicia Social.

El estudio de Torres-Harding et al., (2014) analizan las percepciones en torno al tema de Justicia Social que tienen 264 estudiantes universitarios de Estados Unidos en las disciplinas de psicología, negocios, ciencias sociales, humanidades, biología, ciencias de la salud y artes escénicas. El propósito de esta investigación era examinar las definiciones personales que tienen los estudiantes sobre Justicia Social y si estas son consistentes con las definiciones presentadas en la literatura. Además, examinan si los estudiantes se han involucrado en actividades relacionadas con la Justicia Social para determinar si se relacionan con otros constructos relacionados, como la creencia global en un mundo justo, medidas de racismo y sexismo, y motivación para participar en el servicio público. Entre las pruebas que se les pasaron, se incluye la pregunta de cómo definirían el concepto de Justicia Social, y se les administró también la Escala de creencia global en un mundo Justo (GBJWS) de Lipkus (1991), una Escala de racismo simbólico, una Escala de Neosexismo y la Escala de motivación de servicios públicos de Perry (*Perry Public Service Motivation Scale*), en versión abreviada. Para esta investigación resultaba particularmente importante, como es percibida la idea de Justicia Social entre los estudiantes universitarios con el objetivo de permitir a los profesores fomentar el diálogo en torno a las

preocupaciones que tienen sus estudiantes acerca de este tema. Las definiciones que dieron los participantes acerca de Justicia Social se codificaron estableciendo cuatro categorías:

1. Justicia Social como igualdad de oportunidades, derechos, igualdad de acceso a los recursos y otros asuntos relacionados.
2. Justicia y aceptación de todas las personas, independientemente del grupo al que pertenezcan, tolerando las diferencias entre los diversos grupos.
3. Promoción de la Justicia Social con la necesidad de justicia para todos los grupos, especialmente los tradicionalmente excluidos o marginados, y para la sociedad en su conjunto, con la necesidad de erradicar o combatir los errores de un tratamiento injusto.
4. La Justicia Social como toma de acción, mediante el trabajo activo para promover la Justicia Social o empoderar a las personas de los diversos grupos luchando contra las injusticias.

Podemos observar que estas cuatro categorías sobre las definiciones de Justicia Social aportadas en este estudio se pueden vincular con las tres dimensiones para el alcance de Justicia Social propuestas en nuestro modelo teórico. La primera está relacionada con la Redistribución, la segunda y tercera con el Reconocimiento y la cuarta con la Representación o participación a través de la toma de acción.

En esta investigación no se apreciaron diferencias significativas en cuanto al género en términos de probabilidad para avalar cualquiera de estas categorías sobre las definiciones de Justicia Social. La mayoría de las respuestas, tanto de hombres como de mujeres, caen consistentemente en tres categorías: la idea de Justicia Social como igualdad de oportunidades y derechos, la idea de que la Justicia Social implica aceptar a todas las personas de diversos grupos y la idea de que la Justicia Social implica promover la justicia y luchar contra las injusticias. Además, los resultados de este estudio manifiestan que para los participantes resulta limitado centrarse solamente en una expresión o definición de Justicia Social. En las comparaciones con las otras escalas administradas, los resultados muestran que el modo de definir la Justicia Social no está relacionado con los niveles de racismo y sexismo. Cuando nos movemos hacia la acción, la discusión en Justicia Social debería también integrar que es necesario explicar las desigualdades existentes que afectan a los grupos marginados. Es por ello, que como destacan en este estudio, los profesores deberían alentar a sus estudiantes a reconocer la existencia de desigualdades e injusticias en su propia sociedad, a cómo combatir estas injusticias y a reflexionar sobre los privilegios y el poder, motivándoles además a incorporar la promoción de Justicia Social en su propia carrera o actividades profesionales.

Como hemos podido observar en la revisión de estudios empíricos con estudiantes, es particularmente importante examinar su conceptualización de Justicia Social, ya que nos permite entender cómo la idea de Justicia Social es percibida popularmente por los estudiantes, teniendo implicaciones para los educadores en fomentar un diálogo sobre las preocupaciones de Justicia Social en los centros educativos y en las aulas (Torres-Harding et al., 2014).

2.4. ESTUDIOS EMPÍRICOS DE JUSTICIA SOCIAL CON PROFESORES

Desde nuestra investigación también consideramos relevante la profundización en las concepciones que presentan los docentes acerca de la Justicia Social. Este análisis del concepto de Justicia Social tiene especial relevancia para los maestros en formación y en servicio porque posee el potencial de ayudar a comprender los procesos complejos relacionados con su desarrollo profesional y su impacto en los estudiantes.

Además, ciertos estudios (Onosko, 1991; Patterson et al, 2012) han demostrado que resulta de especial relevancia evaluar las conceptualizaciones de los profesores sobre ciudadanía y Justicia Social debido a que pueden tener un tremendo impacto en el aprendizaje que reciben los estudiantes.

Por otra parte, las percepciones que presentan los docentes sobre Justicia Social también resultan cruciales para la implementación de políticas educativas que afectan a la organización social de la escuela y a la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes (Cochran-Smith, Davis y Fries, 2004; Gewirtz y Cribb, 2002).

Como afirma Cochran-Smith (2004), a pesar de los antecedentes y las influencias de los contextos sociales y culturales que presentan los estudiantes, los recursos y las oportunidades que puedan tener las escuelas y las expectativas de toda la comunidad educativa; consideramos que la labor de los docentes es fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que resultan de especial relevancia sus opiniones e ideas en temas relacionados con la Justicia Social.

En una sociedad globalizada y diversa como en la que vivimos, los profesores y candidatos a profesores deberían ser capaces de encontrar las necesidades de una población creciente de estudiantes diversos, produciendo mejoras en el aprendizaje de todos sus alumnos. Siguiendo a Cochran-Smith (2004), los profesores como activistas y agentes de cambio en la sociedad, deberían ajustar sus prácticas de enseñanza conforme a las necesidades e intereses de todos los estudiantes. Pues los profesores juegan un papel crítico en la promoción de una cultura escolar inclusiva que trabaja por la Justicia Social, permitiendo ofrecer una educación de alta calidad.

2.4.1. Estudios con Profesores en formación

Desde nuestra perspectiva consideramos relevante la formación de los docentes en Justicia Social y la valoración de sus representaciones e ideas en este ámbito. Según advierte Garmon (2005), los aspirantes que entran en los programas de formación del profesorado presentan variedad de experiencias previas sobre los conceptos de Justicia Social, que impactan en su selección y en sus prácticas dentro de los programas de formación del profesorado.

El estudio de McDonald (2005) examina la integración de la Justicia Social en la formación del profesorado definiendo las oportunidades de aprendizaje de los docentes. Para ello, examina dos programas de formación docente a través de la teoría sociocultural y el enfoque de Justicia Social propuesto por Young (1990). Teniendo como objetivo contribuir al conocimiento de los futuros docentes, revela cómo los cursos de formación de profesorado se esfuerzan por integrar la Justicia Social en su programación. Utilizando una metodología mixta a través de 10 estudios de caso y encuestas, realiza la triangulación de los resultados para la identificación de conceptos complejos. De este modo, las respuestas a ítems específicos de la encuesta corroboran los hallazgos encontrados en el análisis cualitativo. Los resultados muestran que ambos cursos intentan dirigir una concepción de Justicia Social, como una precondition esencial para implementar los objetivos del programa. Para ello, proponen metas y propósitos relacionados con la Justicia Social y la enseñanza de estudiantes de orígenes diversos. Este conjunto inicial de conclusiones sirvió para confirmar que los programas tenían la intención de integrar la Justicia Social y la equidad en sus planteamientos.

En el estudio de Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007) se examina cómo los programas de aprendizaje y servicio desarrollados en comunidades diversas, ofrecen a los profesores en formación la oportunidad de comprender la diversidad, la Justicia Social y a ellos mismos como maestros. En esta investigación participaron 41 estudiantes procedentes de dos universidades, todos ellos predominantemente blancos y de clase media. Se recogieron datos a partir de entrevistas no estructuradas con preguntas abiertas y trabajos de reflexión. Las experiencias de aprendizaje y servicio las realizaron en entornos desfavorecidos y comunidades marginadas. Muchos de los profesores en formación comenzaron sus experiencias con asunciones negativas sobre las capacidades intelectuales de los niños, sus intereses y motivación. Sin embargo, tras sus prácticas manifestaron que esos niños eran extremadamente inteligentes y mejoraron ampliamente sus expectativas hacia ellos, argumentando que necesitaban tiempo para conocerles. Al trabajar en estos entornos, se dieron cuenta de los desafíos y obstáculos que enfrentaban, al tiempo que estaban aprendiendo sobre la enseñanza para la Justicia Social. Para

valorar las concepciones de los docentes en formación se basaron principalmente en tres temas: la enseñanza en contextos diversos, la superación o refuerzo de las nociones preconcebidas y el aprendizaje de ellos mismos como maestros. Los resultados del estudio, sugirieron que el aprendizaje y servicio enfatiza las nociones de multiculturalismo y Justicia Social, empoderando a los profesores para enfrentar las injusticias y desarrollar actitudes y prácticas socialmente justas, requiriendo que los futuros maestros analicen críticamente las realidades percibidas de las injusticias sociales y ambientales que afectan a la enseñanza, el aprendizaje y el currículo. Una de las conclusiones más importantes extraída de este estudio es la relevancia de proporcionar a los candidatos a docentes experiencias en entornos donde se den cuenta de las múltiples facetas y complejidades de la enseñanza, que les permitan involucrarse en comunidades diferentes a las suyas, interactuar con grupos socioculturalmente diversos y reflexionar sobre las experiencias como un proceso de transformación en curso. La enseñanza para la Justicia Social requiere que los futuros maestros examinen las injusticias que afectan a la enseñanza y el aprendizaje, así como examinar críticamente sus propias suposiciones y sesgos, llegando a una comprensión más amplia de la diversidad y la Justicia Social. Por lo tanto, en este estudio destacan principalmente la importancia de proporcionar a los docentes en formación experiencias en entornos donde se den cuenta de las múltiples facetas y complejidades de la enseñanza, que hagan a los profesores involucrarse en comunidades diferentes a las suyas, interactuar con diversos grupos socioculturales y reflexionar sobre sus propias experiencias.

En otra investigación llevada a cabo por Castro (2010), se determinó que el déficit de pensamiento en Justicia Social continúa siendo prevalente entre los profesores en formación, a pesar de que ellos son cada vez más conscientes de la diversidad cultural y aceptan más la multiculturalidad. Castro indica que muchos profesores no han adquirido los conocimientos adecuados que les deberían preparar para servir a los estudiantes de comunidades culturalmente no dominantes o en los entornos más desfavorecidos. Los resultados de esta investigación mostraron que los profesores en formación no tienen tendencia a ver las desigualdades estructurales e institucionales de las escuelas y la sociedad que intervienen en el acceso de los estudiantes a sus logros. Al carecer de este entendimiento, los futuros docentes con mayor probabilidad culpan a los más desfavorecidos por sus errores en el sistema de escolarización, en lugar de reconocer los fallos inherentes al sistema y en las prácticas institucionales que perjudican a los grupos minoritarios y marginados. Esta idea está muy en consonancia con responsabilizar a las personas de su situación, planteando que si no logran mejorar es por falta de esfuerzo, culpabilizando de este modo al individuo en lugar de a la estructura del sistema.

A pesar de que hay pocos estudios sobre programas de preparación profesional para el profesorado comprometidos con la Justicia Social (Cochran-Smith et al., 2004; Weideman, 2002), en este ámbito destaca especialmente la labor de TNE (*Teachers for a New Era*), una iniciativa creada por el *Boston College* de Nueva York y dirigido por Cochran-Smith para cambiar el modo en que la formación del profesorado es percibida. Esta iniciativa se organiza en torno a tres principios: respeto a la evidencia, colaboración con las artes y las ciencias y la enseñanza como una profesión clínicamente instruida. Este grupo ha sido responsable del desarrollo de instrumentos y de investigaciones para evaluar el éxito de programas de educación al profesorado en Justicia Social y de fomentar evidencias que demuestran el impacto de los profesores en el aprendizaje de los alumnos en este ámbito. Para ello, este equipo ha desarrollado un marco conceptual con seis proyectos:

- 1) Realización de encuestas para examinar las percepciones de los profesores en formación, sus experiencias, creencias y prácticas a lo largo del tiempo.
- 2) Evaluación transversal del impacto de los graduados en el desempeño de las pruebas.
- 3) Estudios de caso cualitativos, examinando la relación entre el aprendizaje de los docentes en formación, el aprendizaje de los alumnos y la Justicia Social.
- 4) Comparación entre las prácticas de los profesores en el aula y el rendimiento de los estudiantes.
- 5) Realización de un estudio de métodos mixtos sobre la habilidad de los candidatos a profesores para informar de las prácticas de clase utilizando la investigación en el aula.
- 6) Elaboración de instrumentos que conceptualizan y miden el aprendizaje en la enseñanza para la Justicia Social como resultado de la formación del profesorado.

En uno de sus proyectos que tiene por título QCS (*Qualitative Case Studies*) realizaron un estudio longitudinal basado en 22 estudios de caso de candidatos a docentes sobre su aprendizaje durante el periodo de formación y sus primeros años de enseñanza. Con el objetivo de explorar la relación entre las características de los docentes en formación cuando entran en el programa, lo que ellos aprenden durante su formación y sus percepciones a lo largo de su práctica en la enseñanza. La idea que se extrae de este estudio es que como resultado de la formación de profesorado en Justicia Social se debe trabajar en el desafío de las desigualdades de acceso y las oportunidades que limitan a algunos individuos y grupos a obtener educación de alta calidad, y al mismo tiempo reconocer y respetar los valores y conocimientos de los grupos sociales tradicionalmente excluidos o marginados.

En otro estudio del equipo de Cochran-Smith y sus colaboradores (2010), *“Teacher Assessment/Pupil Learning”* (TAPL) que está incluido a su vez dentro del proyecto QCS, se analizan los datos de 18 profesores en formación, tanto de primaria como de secundaria. La propuesta de este estudio fue evaluar los resultados de la educación del profesorado sobre Justicia Social a través de un gran estudio cualitativo que evaluaba las cualidades intelectuales de los candidatos a docentes en este ámbito durante su periodo de formación y las respuestas de sus estudiantes a estas evaluaciones. Este estudio muestra que aunque es complejo, es posible realizar evaluaciones de la formación del profesorado centrándose en los resultados del aprendizaje de los estudiantes en Justicia Social para la preparación en una sociedad democrática.

Otro estudio de Cochran-Smith y su equipo (2008) examina como los candidatos a profesores en programas de formación docente orientados a la Justicia Social, entienden este concepto y cómo esto afecta a sus clases, evaluando las oportunidades de aprendizaje que ellos generan en sus estudiantes, tanto en su periodo de prácticas como en sus dos primeros años de enseñanza. Es decir, en este estudio se interesaron sobre lo qué los profesores dicen y piensan acerca de la Justicia Social y sobre lo qué los profesores hacen en sus clases. En esta investigación siguieron a los profesores en su periodo de formación y a través de sus primeros dos años de enseñanza con la intención de ver cómo las creencias y prácticas en Justicia Social se desarrollan a lo largo del tiempo. En el estudio participaron 12 voluntarios a los que les realizaron entrevistas, observaciones en el aula y evaluación de sus trabajos. En los resultados observaron que los profesores que se inician en la enseñanza ponen gran atención sobre el contenido académico, pero al mismo tiempo alientan a los estudiantes a cuestionar las ideas tradicionales y elaboran recursos culturales y lingüísticos para intentar llegar a todos. En este estudio también han encontrado que los profesores en formación expresan su comprensión de la enseñanza para la Justicia Social especialmente a través de cuatro temas: la certeza del aprendizaje de los alumnos mediante la promoción del pensamiento crítico y las altas expectativas hacia los estudiantes, relaciones de respeto y cuidado hacia los estudiantes y sus familias, el reconocimiento de los profesores como activistas y agentes de cambio, y el reconocimiento de las desigualdades culturales, sociales y económicas. Todos los participantes del estudio destacaron la importancia del aprendizaje de sus alumnos cuando se les preguntaba lo que significaba enseñar para la Justicia Social. Destacaron también la afirmación sobre las diferencias, y la enseñanza de habilidades básicas, promoviendo el pensamiento crítico, expandiendo las visiones del mundo de los estudiantes y manteniendo altas expectativas para todos los alumnos. En este estudio se ha podido comprobar que existe una relación directa entre

las creencias que manifiestan los docentes acerca de la Justicia Social y las prácticas educativas relacionadas con la misma. En general se observó que los profesores promovían pocos comportamientos activistas y de cuestionamiento del sistema, pudiendo ser debido a que los profesores investigados se estaban iniciando, y actitudes de ese tipo demandan mayor experiencia y más años de enseñanza. Como conclusión general estimaron que la enseñanza para la Justicia Social refleja un propósito central y esencial en una sociedad democrática, y que el profesor es un facilitador del aprendizaje para los estudiantes cuyo trabajo apoya los esfuerzos más grandes para el cambio social.

Otro proyecto de este equipo que resulta bastante interesante desde el punto de vista de nuestra investigación evalúa las percepciones de los profesores en formación respecto al impacto y la calidad de su preparación para la enseñanza, particularmente dirigida a estudiantes diversos, en sus creencias sobre Justicia Social y en la comprensión de la investigación como un modo de hacer preguntas y reunir datos para tomar decisiones sobre la práctica. Los instrumentos que utilizaron en esta investigación estaban basados en cuatro escalas:

1. Preparación para la enseñanza en el aula
2. Enseñanza a estudiantes diversos
3. Evaluación de los componentes del programa de formación de profesorado
4. Creencias en Justicia Social

Desde nuestra investigación resulta especialmente relevante el estudio de las creencias sobre Justicia Social, es por ello que nos vamos a centrar especialmente en el análisis de esta Escala. Este equipo de investigación elaboró la Escala *-Learning to Teach for Social Justice-Beliefs (LTSJ-B)-* (Enterline et al., 2008) para medir las creencias de los candidatos a profesores relacionadas con la enseñanza para la Justicia Social y cómo estas se desarrollan y cambian durante el periodo de formación y los primeros años de experiencia en la profesión. Para ello, en esta investigación evalúan el nivel de aprendizaje para la enseñanza en Justicia Social que presentaban los docentes en tres momentos distintos: al incorporarse en los programas de formación, al finalizar el programa y al iniciarse en la práctica docente. La Escala de creencias para la enseñanza en Justicia Social proporciona una oportunidad para medir el cambio en las actitudes y concepciones de los profesores en Justicia Social desde que se incorporan a los programas de formación docente hasta su experiencia práctica con la incorporación en las aulas. La creación de este instrumento se debió fundamentalmente a que consideraban que era importante en la elaboración de un programa de formación docente la evaluación de las creencias en Justicia Social que tenían los candidatos. De este modo, esta Escala fue propuesta

para proporcionar una evidencia sobre el impacto de los programas de formación de profesorado en el aprendizaje de la enseñanza para la Justicia Social, siendo esperable que los estudiantes de estos programas obtengan puntuaciones bastante altas como resultado de su preparación, dado que se están formando precisamente en eso, en el aprendizaje para la enseñanza en Justicia Social que es la dimensión evaluada por la Escala. Los ítems de la Escala fueron desarrollados para reflejar la idea de los profesores como agentes de cambio en el aula y en la sociedad, asumiendo la noción de justicia como distribución de oportunidades de aprendizaje y resultados, y como reconocimiento de las tradiciones de saberes, fortalezas y bienes que tienen los estudiantes y las identidades múltiples de los grupos (Fraser y Honneth, 2003), abarcando así un número de ideas clave sobre justicia centrándose principalmente en las dimensiones de Redistribución y Reconocimiento. Estas ideas claves de la Escala incluyen: altas expectativas y ricas oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, una perspectiva basada en los recursos culturales, lingüísticos y experienciales que los estudiantes y familias traen a la escuela, la importancia del pensamiento crítico en las sociedades democráticas, el rol de los profesores como agentes de cambio, desafíos de la noción meritocrática de la sociedad y la enseñanza como una actividad que debería estar relacionada con la equidad en todos los aspectos del currículo escolar. Estas creencias dependen del reconocimiento de las desigualdades en la sociedad, desafiando la idea de la escuela y la sociedad meritocráticas y adoptando el rol de los docentes como activistas implicados, que pueden contribuir a los movimientos sociales para desafiar estas desigualdades como parte del trabajo de la enseñanza. En el instrumento se realizó una primera versión con 25 ítems, que fue aplicada en un estudio piloto de 284 estudiantes de formación de profesorado y tras los análisis se redujo el instrumento a 20 ítems. En una segunda revisión de la Escala otros 8 ítems fueron eliminados, resultando la versión definitiva del instrumento compuesta por 12 ítems sobre creencias en la enseñanza de Justicia Social. De los ítems propuestos, cinco están planteados con una argumentación positiva y los otros siete están planteados negativamente, utilizando una escala likert de grado 5, desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo. En los ítems formulados en positivo, un alto grado de acuerdo se refiere a un fuerte compromiso con la Justicia Social y además presentan planteamientos más sencillos en los cuales la mayoría de estudiantes con un nivel mínimo de experiencia podría responder fácilmente. Sin embargo, en los ítems que están formulados en negativo, un fuerte grado de desacuerdo representa un fuerte compromiso por la Justicia Social y definen conceptos para los cuales es necesario mayor experiencia para poder comprometerse con ellos desde una perspectiva de Justicia Social. Estas medidas pueden ser entendidas como un continuo dimensional a través del cual las personas representan el grado de compromiso con los principios de Justicia Social, definiendo operativamente que las

creencias se desarrollan a lo largo de un continuo que va desde niveles de compromiso por la enseñanza para la Justicia Social relativamente débiles a muy fuertes. Además, estas creencias y compromisos se desarrollan a lo largo del tiempo, por lo que concluyen que podrían ser conceptualizadas de esta manera como un constructo medible.

Esta escala ha sido ampliamente aplicada y utilizada en variedad de contextos, países, culturas y marcos institucionales, incluso cuando las cuestiones relativas a la diversidad, equidad, acceso y resultados varían considerablemente de unos lugares a otros. Entre los estudios en los que se ha aplicado la Escala de creencias para la enseñanza en Justicia Social (LTSJ-B), podemos destacar los siguientes:

- En un primer estudio de Ludlow et al. (2008), se establecieron las características psicométricas de la Escala. En él participaron aproximadamente 275 profesores, a los que se les consultó sobre sus prácticas específicas en las clases relacionadas con la Justicia Social con el interés de evaluar y analizar las diferencias que podrían existir entre los profesores en formación y los docentes en activo sobre la enseñanza para la Justicia Social y lo que ellos actualmente hacen en sus clases. La mayoría de los profesores en formación que participaron en el estudio habían tenido experiencia previa trabajando con niños y con estudiantes de diversos bagajes culturales, económicos e idiomáticos, así como con estudiantes con discapacidades. En el estudio se aprecia cómo los profesores consideran que el maestro más exitoso es aquel que ayuda a sus estudiantes a aumentar su sentido de autoeficacia y autoestima en la clase y enseña para que todos los estudiantes aprendan. Un resultado interesante fue las diferencias obtenidas entre la Escala de creencias y la Escala práctica de LTSJ. Las puntuaciones respecto a las creencias y compromisos de los profesores en Justicia Social fueron considerablemente más altas que las puntuaciones respecto a cómo aquellas creencias fueron trasladadas a las clases prácticas. Por ejemplo, mientras que la mayoría de los profesores creen que las cuestiones relacionadas con el racismo y la desigualdad deberían ser abiertamente discutidas en clase, muchos menos profesores informaron que en la práctica ellos discutirían esas cuestiones en sus aulas. Según los resultados obtenidos, los ítems de la Escala presentan una adecuada consistencia interna, son un concepto unidimensional y muestran un continuo significativo y teóricamente definido. Otro resultado interesante del estudio fue que las mujeres y los candidatos afroamericanos expresaron un compromiso más fuerte por la Justicia Social que sus compañeros hombres de color blanco.

- El segundo estudio de Enterline, Cochran-Smith, Ludlow y Mitescu (2008) incluye tres análisis separados, que examinan las creencias y perspectivas relacionadas con la Justicia Social que difieren entre los candidatos que entran en el programa, los que salen y los que llevan un año como docentes tras la realización del programa. Los resultados demostraron que los participantes respondieron cuando acabaron su formación en el programa considerablemente con puntuaciones más altas que cuando entraron, estableciendo la sensibilidad y utilidad del instrumento como forma de evaluar o medir los cambios en las creencias a lo largo del tiempo y reflejando cambios positivos en estas creencias con la realización del programa. Los resultados también mostraron que después de un año en la práctica de enseñanza, los profesores mantienen sus altas puntuaciones en la Escala, indicando que la durabilidad del cambio de creencias de los docentes se prolonga más allá de un corto periodo de preparación. Este resultado muestra que las creencias consolidadas en los programas de formación docente son muy difíciles de cambiar una vez que los profesores en formación terminan los programas y empiezan su práctica en las escuelas, a pesar de que las creencias y la estructura de valores de los centros educativos son a menudo inconsistentes con las ideas de los programas de formación de profesorado. También es destacable que a pesar de que los docentes están cursando un programa basado en ideas de Justicia Social que tiene en cuenta la diversidad y las características de desigualdad de las que parten los estudiantes, los puntos de vista de la mayoría de los profesores en formación que ingresan en el programa, asumen un sistema educativo basado en la meritocracia y el esfuerzo, sin tener en consideración las limitaciones y desigualdades de los estudiantes y sus distintas oportunidades en función de su estatus, etnia, cultura y antecedentes.
- Más recientemente, Cochran-Smith et al. (2012) utilizaron la escala de creencias LTSJ-B en un estudio comparativo internacional con diseño longitudinal para medir las creencias en enseñanza para la Justicia Social de los profesores en formación en los programas de tres universidades en Estados Unidos (*Boston College*), Nueva Zelanda (*University of Auckland*) e Irlanda (*Saint Patrick's College*). Es importante considerar que aunque estos tres programas difieren en muchos aspectos, también comparten objetivos relacionados con la enseñanza para la Justicia Social y la equidad. El estudio analiza los resultados obtenidos por los participantes en la Escala de creencias del aprendizaje para la enseñanza en Justicia Social (LTSJ-B) y además evalúa: 1) el contexto demográfico y la calidad del profesorado, 2) los objetivos iniciales del programa relacionados con la Justicia Social y la equidad social y 3) los resultados de encuestas

administradas a los docentes a la entrada y a la salida de los programas. Los resultados muestran que los sistemas de creencias de los candidatos a docentes en las tres instituciones tras la realización de los programas llegaron a ser más fuertes, menos inciertas y más consistentes con los objetivos de aprendizaje para la enseñanza en Justicia Social que cuando se iniciaron. Estos resultados pusieron de manifiesto que los profesores en formación que terminan el programa en las tres universidades, tienden a formar un cambio en sus creencias desde una perspectiva más individualista sobre los estudiantes y sobre ellos mismos como docentes, hacia una comprensión más sistémica de la estructura de la sociedad. De este modo se observaba un cambio desde el trabajo individual de los docentes en sus clases hacia el trabajo colectivo con otros educadores y otros profesionales para desafiar la escuela y las estructuras sociales que perpetúan las desigualdades de los grupos de estudiantes por razones de etnia, clase social, cultura, lengua de origen y otras características sociodemográficas. Los resultados en general demostraron que cuando salían de los programas, las creencias de los docentes cambiaban en una dirección positiva en todas las áreas, mostrándose resultados similares a través de las distintas culturas y países, y poniendo así de manifiesto que este instrumento es capaz de captar las creencias de los profesores en formación a pesar de que sus contextos sean muy diferentes. Además, a pesar de que las creencias de los docentes en formación son muy difíciles de cambiar (Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998), había un patrón similar de respuestas y en el cambio experimentado en las creencias entre los candidatos que entraban y salían del programa a través de los diferentes contextos y las distintas culturas, e independientemente de la edad de los participantes y la duración de los programas, pues los resultados obtenidos por los profesores en formación en las tres instituciones fueron muy similares. Estos resultados muestran que las creencias en Justicia Social son transculturales, es decir, se mantienen independientemente del lugar, pues a pesar de las diferencias de los programas de preparación al profesorado, el contexto y la cultura, los patrones en las respuestas de los candidatos a profesores en la escala LTSJ-B fueron muy similares en las tres universidades.

- En el estudio de Hellman, Bazan, Wagoner y Heuser, (2013) a través de esta misma Escala examinan el compromiso con la Justicia Social que tienen los profesores en formación en el área de música de cuatro instituciones distintas cuando ingresan en el programa, junto con los maestros recién graduados en ese mismo área de cada institución. En el estudio participaron un total de 87 estudiantes que respondieron a la Escala LTSJ-B. Los resultados obtenidos mostraron que las creencias de los candidatos

que se incorporan en los programas fueron generalmente consistentes con los resultados obtenidos con los profesores en formación de otras disciplinas. Además, los estudiantes de la institución que tenía una muestra más amplia de diversidad étnica y cultural, presentaron mayor facilidad para seguir los temas de relevancia multicultural e incorporar la diversidad en la enseñanza.

- Otro estudio más reciente realizado por Ginns et al., (2015) realizó una evaluación en el contexto australiano utilizando la Escala de creencias sobre la enseñanza en Justicia Social (LTSJ-B), con el objetivo adicional de examinar la estructura factorial del instrumento para considerar la posibilidad de realizar una versión más breve respecto a la reciente de 12 ítems, intentando así minimizar el riesgo de fatiga al realizarlo. En este estudio participaron 304 docentes en formación con una media de edad de 23,4 años, de los cuales el 80% eran mujeres. El análisis factorial exploratorio fue consistente con los resultados informados por Ludlow et al. (2008), mostrando dos factores, uno con los ítems formulados positivamente y otro con los ítems formulados en negativo, no existiendo evidencia de una estructura unidimensional en la Escala LTSJ-B que permitiera constituir una versión abreviada del instrumento.

Tras detallar los distintos estudios que se han realizado con la Escala LTSJ-B, parece claro que representa un instrumento que ha sido ampliamente aplicado y utilizado en variedad de contextos, países, culturas e instituciones, incluso aunque las cuestiones relacionadas con la diversidad, equidad, acceso y resultados de unos lugares a otros puedan variar considerablemente.

Los trabajos de Cuervo (2010, 2012) también resultan especialmente interesantes y relevantes desde el punto de vista de nuestra investigación con profesores en formación. Estos estudios pretenden abrir una discusión sobre las múltiples dimensiones del concepto de Justicia Social que son relevantes para los maestros basándose en el diálogo y realizando análisis sin la intención de construir una teoría definitiva. Para ello, utiliza enfoques de investigación cualitativa que le permiten investigar las opiniones y experiencias de los diferentes "actores" del sistema educativo, como son las profesoras y maestros, directoras y directores, estudiantes, madres y padres en escuelas secundarias públicas en dos comunidades rurales de Victoria (Australia). Durante la investigación realizaron 4 grupos focales (dos en cada escuela) y 14 entrevistas (7 en cada escuela). Las percepciones de los profesores sobre Justicia Social fueron investigadas principalmente porque su posición es crucial en la implementación de políticas que afectan a la organización social de la escuela y a la naturaleza y calidad de la educación ofrecida

a sus estudiantes. Es por ello, que los docentes juegan un papel crítico en la promoción de una cultura escolar inclusiva y una educación de alta calidad.

2.4.2. Estudios con Profesores en ejercicio

Aunque hay algunas excepciones en la literatura (Achinstein y Ogawa, 2006; Cochran-Smith, 1999), la mayoría de las investigaciones sugieren que toma varios años para los profesores conseguir ir más allá y profundizar en temas de Justicia Social y ciudadanía participativa.

En cuanto a las representaciones de los docentes sobre ciudadanía, Patterson, Doppen y Misco (2012) desarrollaron un estudio de métodos mixtos que exploraba las conceptualizaciones del profesorado de secundaria sobre educación para la ciudadanía. A partir de una encuesta a nivel estatal y de entrevistas semi-estructuradas se encargaron de evaluar las creencias de los profesores basándose en las tres tipologías de ciudadanía propuestas por Westheimer y Khane (2004): personalidad responsable, participativa y ciudadanos orientados a la Justicia Social. Las entrevistas sirvieron para clarificar las respuestas de la encuesta aportando ejemplos concretos sobre cómo las creencias de los docentes eran manifestadas en las clases. En la encuesta, aproximadamente dos tercios de los docentes fueron categorizados como personalmente responsables centrados en valores tradicionales de honestidad, respeto, conciencia cívica, asunción y obediencia de leyes y reglas de la comunidad, patriotismo y voluntariado. Aproximadamente un cuarto de los profesores fueron catalogados como participativos, mostrando que estaban informados, contribuían de forma positiva a la comunidad, votaban, entendían su responsabilidad como ciudadanos y trabajaban para hacer el mundo un lugar mejor, manifestando la importancia de ser un participante activo en la sociedad. Un porcentaje muy bajo (menos del 4%) de los profesores fueron descritos como orientados a la Justicia Social, con el deseo de realizar cambios más profundos desde la base de las injusticias, buscando cambiar las estructuras sociales y políticas que las sustentan, siendo conscientes de la interdependencia de culturas e implicándose de manera activa en las injusticias. Por lo tanto, los resultados mostraron que la mayoría de los docentes que participaron estaban orientados hacia una ciudadanía responsable, aunque también concluyen que los perfiles describen un continuo de conceptualizaciones de ciudadanía.

Siguiendo con los estudios realizados en el ámbito de la ciudadanía con profesores en ejercicio, en una investigación circunscrita en una tesis doctoral reciente (García-Vélez, 2016) de la Universidad Autónoma de Madrid, se analizaron las representaciones que muestran los docentes de Educación Secundaria a través de un cuestionario específico con preguntas

formuladas a través de dilemas hipotéticos. En los resultados de esta investigación se determinó que aparecían diferencias significativas en función del género, el número de años de experiencia, las áreas de conocimiento del profesorado y su implicación en la docencia de la asignatura *Educación para la Ciudadanía*. Además, concluyeron que las valoraciones del profesorado de Educación Secundaria están más próximas a una visión cosmopolita de la ciudadanía que tradicional, siendo las mujeres, las profesoras y profesores con menor experiencia, predominantemente de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, y que han impartido docencia en las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía*, *Derechos Humanos* y *Educación Ético-Cívica*, las que se acercan más a este enfoque cosmopolita de la ciudadanía. En este estudio, además se compararon las respuestas de las y los profesores de Educación Secundaria con las facilitadas por sus estudiantes, y tras estos análisis se determinó que el profesorado tiene una concepción más cosmopolita de la ciudadanía que los estudiantes de Educación Secundaria.

Respecto a los estudios desarrollados en el ámbito de las creencias sobre Justicia Social con profesores en ejercicio, la mayoría se han llevado a cabo en poblaciones más vulnerables, no dominantes culturalmente o regiones de extrema pobreza.

El estudio de Lazar (2012) examina el impacto de un curso de sociología (*Sociology of literacy*) centrado en la enseñanza para la equidad social y en las actitudes de los profesores hacia las capacidades de los estudiantes de las comunidades culturalmente no dominantes. La muestra estaba integrada por 41 profesores que habían participado en el curso de Sociología y 46 que no habían realizado este curso. Excepto 3 de los docentes, todas fueron mujeres. La mayoría eran profesoras principiantes, con menos de 5 años de experiencia. Las docentes escribieron reflexivamente sobre varios temas y compartieron sus ideas en pequeños grupos y posteriormente, en un grupo de discusión más amplio. Los temas abordados en la investigación fueron: la complejidad de la cultura, desigualdad social, racismo institucional, pobreza, privilegios de los blancos, identidad étnica, variedad de lenguas e identidades, bilingüismo emergente, capital cultural e instrucción culturalmente sensible. Los profesores además escribieron un documento autobiográfico que incluía información sobre sus familias, creencias, valores, tradiciones, identidad étnica y su condición de privilegio o subordinación. Además, ambos grupos de profesores respondieron a las 12 preguntas de la encuesta "Learning to Teach for Social Justice – Beliefs Scale (LTSJ-B) (Enterline, et al., 2008). La cuestión central que se planteaba en este estudio era el grado en el cual el curso de sociología podría desafiar las actitudes de los profesores hacia los estudiantes de comunidades no dominantes. Los resultados demostraron que los docentes que participaron en el curso de sociología manifestaban

creencias más consistentes con los objetivos de Justicia Social que aquellos que no hicieron el curso. De este modo, mostraron que el curso de sociología (*Sociology of Literacy*) ayudaba a los profesores a adquirir una orientación hacia la Justicia Social, especialmente en las áreas de valoración de las prácticas de enseñanza culturalmente responsables y en la valoración de las capacidades de los estudiantes. Los profesores que realizaron el curso obtuvieron puntuaciones más altas en todos los ítems del cuestionario LTSJ-B y significativamente más altas en cuatro de los 12 ítems, que los profesores que no tomaron el curso. Estos resultados demostraron que el curso tuvo un impacto significativo en la comprensión de los profesores sobre las actitudes y las creencias de etnia, clase, género, discapacidad y orientación sexual, permitiendo comprobar que el curso de sociología marcó una diferencia en ayudar a los profesores a adquirir una orientación hacia la Justicia Social, especialmente en el área de valoración de las enseñanzas culturalmente sensibles a las capacidades de los estudiantes.

Otro estudio posterior del mismo autor, Lazar (2013), examina las trayectorias de tres docentes en ambientes de alta pobreza mediante una investigación de corte cualitativo utilizando escritos narrativos y entrevistas. Aunque inicialmente los participantes fueron siete docentes que educaban en entornos desfavorecidos, finalmente la investigación centró sus resultados en tres de estos profesores. Los resultados de este estudio sugieren la necesidad de desarrollar la comprensión de los profesores sobre los factores sociales, económicos y culturales que subyacen y apoyan a las comunidades de las familias de alta pobreza.

La investigación de Mckinney, Haberman, Stafford-Johnson y Robinson (2008) con profesores en entornos especialmente vulnerables, revela que los elevados compromisos de los profesores en los contextos más desfavorecidos se basa principalmente en cuatro factores:

- 1) Su deseo de contribuir con la sociedad
- 2) Interés en trabajar con estudiantes culturalmente diversos
- 3) Percepción de que los profesores necesitan servir a las comunidades de estudiantes con elevados índices de pobreza
- 4) Perspectivas positivas de su propia eficacia en la enseñanza

Esta investigación encontró que los docentes más mayores (sobre la edad de treinta años) y no euroamericanos (normalmente afroamericanos, latinos o miembros de un grupo minoritario o de una familia de clase trabajadora) tienen un potencial mayor para comprometerse de forma efectiva en la enseñanza. Con estos resultados, este estudio apoya la necesidad de seleccionar a los profesores con estas cualidades personales más que confiar en

los programas de formación de profesorado para producir docentes con este tipo de características.

Por último, otro estudio que resulta especialmente relevante en este ámbito procede de nuestro mismo grupo de investigación GICE, *Cambio Educativo para la Justicia Social*. En este estudio, Murillo, Hernández-Castilla, Hidalgo y Martínez-Garrido (2014) elaboraron la *Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE)* aplicándola a una muestra de 518 docentes en formación y en activo. Los resultados de este estudio demostraron que los estudiantes de magisterio y los docentes en activo presentan diferencias significativas; manifestando los docentes en formación un sentido más crítico de la situación actual y mayor sensibilidad hacia la existencia de injusticias en la sociedad que los docentes en activo. Sin embargo, los profesores en ejercicio mostraron mayor compromiso personal por la Justicia Social para cambiar la sociedad que los docentes en formación. En cuanto al género, las diferencias entre hombres y mujeres resultaron mínimas, no siendo significativas en las actitudes hacia el papel de la educación, ni en el compromiso personal hacia la Justicia Social. Sin embargo, sí aparecieron diferencias significativas en las actitudes hacia la Justicia Social, mostrándose las mujeres más críticas con la situación actual y con mayor sensibilidad que los hombres.

La revisión de la literatura muestra que hay escasas investigaciones que exploren el fenómeno de las representaciones de Justicia Social en detalle, sin encontrar ninguna que lo desarrolle a través de la reflexión de dilemas. Es decir, las escalas elaboradas hasta el momento suelen inducir al planteamiento de respuestas directas o inmediatas a través de escalas tipo Likert, sin promover el debate y la reflexión a través del análisis más exhaustivo de situaciones concretas.

Sin embargo, para poder evaluar las representaciones sociales en este ámbito, resulta especialmente relevante contextualizar los asuntos relativos a la Justicia Social, ofreciendo ejemplos de situaciones y sucesos específicos, para poder así aportar una visión más concreta de la realidad estudiada. Por ello, consideramos necesario realizar esta investigación que nos permita conocer las representaciones que tienen estudiantes de Educación Secundaria y Profesores en formación y en ejercicio sobre la Justicia Social ofreciendo una visión desde nuestro planteamiento teórico con una perspectiva más contextualizada de la realidad estudiada.

CAPÍTULO 3

Problema de Investigación, Objetivos e Hipótesis

Problema de Investigación, Objetivos e Hipótesis

En la revisión de la literatura hemos observado cierta controversia y debate, apareciendo múltiples significados y usos del término de Justicia Social desde distintas perspectivas. Es por ello, que consideramos útil profundizar en la idea y en las representaciones que presentan las personas, en concreto estudiantes y docentes, acerca de este concepto.

Como hemos podido observar también en estudios previos que se han realizado sobre la evaluación de la Justicia Social (Cochran-Smith et al., 2012; Dalbert, 2009; Dean, 2009; Ginns, 2014; Miller et al., 2009; Torres-Harding et al., 2012), se aprecia la existencia de una laguna en lo relativo al análisis de estas representaciones en estudiantes y profesores. En el recorrido de estas investigaciones, hemos observado que las actitudes y las creencias son elementos clave para una mayor orientación activista, facilitando estas representaciones el compromiso de los estudiantes para tomar acción (Goodman, 2000). Por otra parte, las prácticas de los docentes, las estrategias, las acciones, las interpretaciones y las decisiones son siempre filtradas a través de sus creencias, sus percepciones y sus valores. En este sentido, hemos observado que las representaciones que poseen los profesores y profesoras sobre Justicia Social influyen en las relaciones que manifiestan, en sus expectativas sobre sus alumnos y en la naturaleza y calidad de las oportunidades de aprendizaje que brindan a sus estudiantes.

Los resultados obtenidos también ponen de manifiesto que lo que los profesores y estudiantes creen, las representaciones que presentan, y como estas cambian y se desarrollan a lo largo del tiempo, debería ser valorado como requisito esencial de observación y análisis para la contribución de una sociedad más justa. Pues se ha demostrado (Cook, 1990; Fox, 2003) que para cambiar los comportamientos relacionados con la Justicia Social se debería producir más que un simple cambio de actitud, más bien un cambio en las creencias o representaciones como paso previo necesario para cambiar las actuaciones.

Hasta la fecha pocas Escalas han sido desarrolladas para medir específicamente estos componentes de la Justicia Social, por ello consideramos que se debería facilitar la investigación y ayudar a promover el diseño de actividades e instrumentos que promuevan la Justicia Social.

La unión entre representaciones y comportamientos a través de la acción social justifica que haya más investigaciones empíricas en este sentido. Por este fin, es importante desarrollar medidas que permitan a los investigadores y educadores mayor comprensión del proceso que se dirige desde las representaciones hacia la acción social.

Buscando inferir en estas representaciones, consideramos necesario la elaboración de un instrumento que evalúe la comprensión de este concepto, en estudiantes de Educación Secundaria y profesores en formación y en ejercicio, dado que en la actualidad no existe ninguna técnica específica que nos permita conocer dichas representaciones de Justicia Social.

Estas representaciones, están formadas en parte por el conocimiento implícito, las experiencias, y el sentido común de los sujetos (Jodelet, 1993; Moscovici, 1979; Remesal, 2011), por lo que precisamos utilizar un instrumento que refleje situaciones de la vida cotidiana y problemáticas cercanas a los participantes que impliquen cuestiones explícitas de Justicia Social, en un lenguaje adecuado y comprensible para los Estudiantes de Educación Secundaria y los profesores en formación y en ejercicio.

Además, los diversos instrumentos revisados, tienen objetivos diferentes respecto al enfoque de nuestro estudio, lo que hace aún más necesario la elaboración de un nuevo instrumento que nos permita conocer las representaciones de estudiantes y profesores en torno a las tres grandes dimensiones teóricas propuestas (Redistribución, Reconocimiento y Representación), dada la importancia que supone evaluar la Justicia Social en todos sus componentes y desde sus distintas prácticas.

Es por todos estos motivos que desde nuestra investigación consideramos que es conveniente realizar una evaluación de las representaciones y orientaciones en Justicia Social que presentan los actores principales de la educación, estudiantes y docentes, dado el impacto que podrían tener en las prácticas educativas relacionadas con la Justicia Social (Pitner y Sakamoto, 2005; Watts, 2004) y con el fin de ayudar a determinar las necesidades específicas de programas, actuaciones y prácticas educativas orientadas a la Justicia Social que nos ayuden a promover y conseguir una sociedad más justa.

Por lo tanto, tras estudiar y analizar la situación actual del concepto y los estudios empíricos realizados, en esta investigación nos planteamos el siguiente interrogante que guiará el proceso de nuestra investigación:

¿Cuáles son las representaciones de Justicia Social y la comprensión general del constructo a través de sus distintos componentes o dimensiones teóricas (Redistribución, Reconocimiento y Representación), que tienen los estudiantes de Educación Secundaria, sus docentes y los profesores en formación en Educación Infantil, Primaria y Secundaria?

3.1. OBJETIVOS

A partir de la pregunta de investigación proponemos una serie de objetivos con los que pretendemos dar respuesta a este interrogante planteado.

El **objetivo general** que proponemos en la investigación es el siguiente:

- Analizar las representaciones en Justicia Social que presentan los Estudiantes de Educación Secundaria en distintos niveles educativos, sus profesores y los docentes en formación en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

A su vez, este objetivo general se puede descomponer en varios **objetivos específicos** que nos van a permitir profundizar en el interrogante planteado.

1. Diseñar y validar instrumentos específicos de evaluación mediante un planteamiento de dilemas sobre las representaciones de Justicia Social de estudiantes de Educación Secundaria y profesores en formación y en ejercicio.
2. Analizar las diferencias que existen en las representaciones de Justicia Social y en sus tres dimensiones teóricas (Redistribución, Reconocimiento y Representación) entre los Estudiantes de Educación Secundaria.
3. Analizar las diferencias en las representaciones de Justicia Social y en sus dimensiones teóricas en los profesores en ejercicio y en formación.
4. Comparar las diferencias existentes entre estudiantes de Educación Secundaria y docentes en ejercicio y en formación acerca de las representaciones de Justicia Social en todos sus componentes.
5. Análisis de los dilemas específicos que componen los instrumentos de evaluación diseñados.

3.2. HIPÓTESIS

Asumiendo los objetivos propuestos, planteamos las siguientes hipótesis de partida que guiarán el proceso de nuestra investigación y serán susceptibles de análisis.

1. En primer lugar, esperamos encontrar una tendencia evolutiva en las respuestas de los sujetos que implica que los estudiantes en los cursos más avanzados de Educación Secundaria posean unas representaciones de Justicia Social más elaboradas y prosociales.
2. Basándonos en los resultados de investigaciones previas sobre Justicia Social (Hurtado et al, 2002; Ludlow et al., 2008) y de desarrollo moral y empatía (Kohlberg, 1981;

Hoffman, 1977) esperamos que las mujeres tengan niveles más altos en las representaciones de Justicia Social que los hombres.

3. En cuanto a los docentes, pensamos que aquellos profesores que ya han tenido experiencia previa en la enseñanza (docentes en ejercicio) mostrarán representaciones de Justicia Social más prosociales que las de sus colegas que se están formando en la profesión, al considerar la práctica y la exposición a situaciones de injusticia factores determinantes para el desarrollo de la Justicia Social.
4. Por otra parte, respecto a los docentes, también esperamos que aquellos que presentan mayor formación en educación psicopedagógica, muestren representaciones más elaboradas de Justicia Social, especialmente en el ámbito de la educación.
5. Esperamos encontrar diferencias en las tres dimensiones teóricas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) en las distintas poblaciones objeto de análisis.
6. Por último, esperamos encontrar también diferencias en los análisis individuales de los dilemas entre las distintas categorías de participantes.

Tras la exposición de los objetivos y las hipótesis de partida, vamos a estructurar los siguientes capítulos de la tesis doctoral de manera que nos permitan ir dando respuesta a cada uno de los objetivos propuestos. Así, en el siguiente capítulo desarrollaremos la construcción y validación del instrumento dando respuesta al primer objetivo específico. Después, pasaremos a analizar las representaciones de Justicia Social de los estudiantes en sus distintas dimensiones (Estudio 1) para responder al segundo objetivo. En tercer lugar, analizaremos las representaciones de Justicia Social de profesores en formación y en ejercicio (Estudio 2) siguiendo el objetivo número tres. Posteriormente haremos una comparación de los resultados obtenidos en los Estudios 1 y 2, para dar respuesta al cuarto objetivo específico. En ambos estudios, realizaremos también un análisis adicional de cada uno de los dilemas propuestos, dando así respuesta al quinto y último objetivo de nuestra investigación.

CAPÍTULO 4

Construcción del Instrumento

Construcción del Instrumento

En este capítulo pretendemos responder al primer objetivo específico de nuestra investigación. En primer lugar, cabe aclarar que esta investigación está organizada en dos estudios independientes, pero a su vez relacionados. Uno de ellos se ha aplicado en la población de estudiantes de Educación Secundaria (Estudio 1) y el otro ha sido realizado por docentes en ejercicio en la etapa de Educación Secundaria y profesores en formación en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Estudio 2).

De esta manera, antes de introducirnos en el análisis de resultados y descripción de la metodología y las muestras de los Estudios, pasaremos a detallar el proceso seguido en la construcción y diseño del instrumento, así como su proceso de validación y los resultados obtenidos en el mismo.

Para la recogida de datos en ambos estudios nos hemos servido de la utilización de un instrumento original diseñado bajo la dirección de los directores de esta tesis, y desarrollado con la participación de la autora de la tesis y la colaboración de un conjunto interdisciplinar de expertos de la línea de Desarrollo Humano, Ciudadanía y Justicia Social dentro del grupo de investigación GICE (www.gice.es) de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Con la intención de obtener datos objetivos de un fenómeno global de gran repercusión, como es la Justicia Social, se decidió elaborar un instrumento que nos permitiese analizar las diferencias en los patrones de pensamiento de estudiantes y profesores en torno a las tres grandes dimensiones teóricas o componentes de la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), así como del constructo global de Justicia Social, integrado por estos tres componentes previos.

Consideramos pertinente la utilización de la técnica del cuestionario para esta investigación, dado que nuestro interés se basa en conocer la magnitud de un fenómeno social a gran escala, como son los planteamientos sobre Justicia Social que presentan profesores y estudiantes de distintos niveles educativos. Además, por ser un instrumento que nos facilita la recogida de una muestra muy amplia, con la intención de conocer la opinión de un número elevado de participantes que se puedan considerar representativos de las poblaciones objeto de análisis.

Los instrumentos utilizados en los Estudios 1 y 2 de la investigación han sido respectivamente “Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de

Educación Secundaria” (CRJSES) y “Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Profesores” (CRJSP). Ambos son instrumentos con diseño y validación inédita, en los que se ha seguido un proceso de elaboración recursivo hasta conseguir las versiones finales de los mismos.

Los cuestionarios recogen una variedad muy amplia de problemáticas sociales que implican cuestiones de Justicia Social en diversos ámbitos como la economía, la educación, la democracia, la diversidad y el género entre otros; susceptibles de ser investigados y evaluados mediante técnicas cuantitativas de investigación.

En ambos cuestionarios, la distribución de los dilemas –en realidad trilemas- se organiza en tres grandes ámbitos o categorías dimensionales de Justicia Social:

1. La *Redistribución* de recursos, bienes y capacidades.
2. El *Reconocimiento* de la diversidad y la valoración y celebración de sus diferencias.
3. La *Representación* de todas las personas de forma democrática, especialmente en aquellos ámbitos que más les afectan y están más implicadas.

Además, en el cuestionario dirigido a los docentes hemos incluido preguntas específicas del ámbito de la Educación; con la intención de analizar las representaciones en Justicia Social en la disciplina para la que han sido y están siendo formados, los profesores y los docentes en formación.

El propósito con la elaboración de estos cuestionarios está muy ligado a los objetivos de la investigación, pues la finalidad con la aplicación y posterior análisis del instrumento, es obtener información sobre la forma de pensar de los adolescentes, sus profesoras y profesores, y de las personas que se están formando para la enseñanza; acerca de diversas situaciones implicadas en asuntos relativos con la Justicia Social. Esto nos permite contemplar una visión general del constructo, que está integrado por la interacción de estos tres componentes previos (Fraser, 2008).

En síntesis, con estos instrumentos pretendemos recoger información sobre el tipo predominante de representaciones que se extiende entre los jóvenes adolescentes en distintas Comunidades Autónomas, así como de sus profesores y de las personas que se están formando para la enseñanza de distintos niveles educativos, pues nos interesa conocer las características generales y la distribución de las representaciones de Justicia Social en los distintos grupos de participantes.

4.1. TIPOS DE CUESTIONARIOS

Como se ha expuesto anteriormente, en esta investigación se han utilizado dos versiones diferentes del instrumento, pudiendo decir que se han aplicado dos cuestionarios distintos pero complementarios: uno dirigido a estudiantes *“Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Secundaria”* y otro a profesores *“Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Profesores”*. Sin embargo, también se incluirá la descripción y características de un tercer tipo, que ha sido diseñado para ser aplicado a una muestra de estudiantes de Educación Primaria *“Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Primaria”*. El hecho de incluir la descripción de este último cuestionario, se debe a que se complementa con las dos versiones anteriores y ha sido elaborado por el mismo grupo de expertos, siendo administrado y analizado en la tesis doctoral de Almudena Juanes (Juanes et al., 2016), del mismo Grupo de Investigación.

A continuación, se recogen las características esenciales de estas tres versiones del cuestionario:

- “Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Primaria” (CRJSEP). Sobre este cuestionario se han elaborado dos versiones distintas en función del curso y la edad de los estudiantes a los que va dirigido. La primera consta de 12 dilemas (4 de cada dimensión) y ha sido aplicada a los estudiantes de 4º de Educación Primaria. La otra versión, tiene 21 dilemas, 7 para cada dimensión de Justicia Social (7 de Redistribución, 7 de Reconocimiento y 7 de Representación) y se ha aplicado a estudiantes de 6º de Educación Primaria. Las edades normalizadas de estos cursos académicos son de 9 y 11 años respectivamente para 4º y 6º de Educación Primaria.
- “Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Secundaria” (CRJSES). Este cuestionario consta de 30 dilemas, es decir, 10 de cada una de las dimensiones (10 de Redistribución, 10 de Reconocimiento y 10 de Representación). Para la elaboración de este instrumento se han utilizado las 21 preguntas que componen el cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Primaria y se han incluido nueve dilemas adicionales formulados con mayor nivel de complejidad, aptos para ser comprendidos por estudiantes de Educación Secundaria. Este cuestionario ha sido aplicado a una muestra representativa de estudiantes de 2º y 4º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y 2º de Bachillerato. Las edades correspondientes a los estudiantes en estos cursos académicos, suponiendo que han tenido una trayectoria escolar sin repetir ningún curso, sería de 13 en 2º de ESO, 15 en

4º de ESO y 17 en 2º de Bachillerato (ver versión completa del instrumento en el *Anexo 1*).

- “Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Profesores” (CRISP). Este cuestionario consta de 39 preguntas, con 13 dilemas de cada una de las dimensiones de Justicia Social (13 de Redistribución, 13 de Reconocimiento y 13 de Representación). En esta versión se han incluido los 30 dilemas del cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Secundaria y se han añadido otros 9 dilemas sobre temas exclusivamente de índole educativa, pues han sido específicamente diseñados para que puedan ser respondidos por personas expertas en cuestiones de educación, como son los docentes y los estudiantes de Magisterio. Este cuestionario ha sido aplicado tanto a profesores en formación como a docentes en ejercicio. En cuanto a los profesores en formación, se ha aplicado a estudiantes de Magisterio de Educación Infantil, estudiantes de Magisterio de Educación Primaria y estudiantes del Master Universitario de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La muestra de los profesores en activo es únicamente de docentes que están ejerciendo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (ver versión completa en el *Anexo 2*).

En la *Tabla 4* se recoge la información y las características más relevantes de los tres tipos de cuestionarios, lo que nos permite observar las diferencias entre las tres versiones del instrumento de una forma más sintética y visual:

Tabla 4
Características de los tres tipos de cuestionario sobre Justicia Social

Tipos de cuestionario de Justicia Social	Nº de dilemas	Dilemas por dimensión	Cursos de aplicación	Edades
➤ Cuestionario para Estudiantes de Educación Primaria	12	4	4º Primaria	9 años
	21	7	6º Primaria	11 años
➤ Cuestionario para Estudiantes de Educación Secundaria	30	10	2º ESO	13 años
			4º ESO	15 años
			2º Bachillerato	17 años
➤ Cuestionario para Profesores	39	13	- Profesores en ejercicio en Educación Secundaria. - Profesores en formación en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.	

Tras la descripción de los tres tipos de cuestionarios, se puede observar que en el diseño de los mismos se ha incluido un conjunto de dilemas que son comunes en todos ellos. De esta

forma, hay 21 dilemas -de las que se compone el cuestionario para estudiantes de Educación Primaria- que están incluidos en las tres versiones. Y a su vez, los nueve dilemas que se han añadido al cuestionario para estudiantes de Educación Secundaria, también se incluyen en el cuestionario para profesores en ejercicio y en formación, lo que supone que estos dos últimos cuestionarios, contienen 30 dilemas iguales. Estos dilemas comunes, nos facilitan el análisis y nos permiten comparar las respuestas de profesores y estudiantes de distintos niveles educativos.

En síntesis, el proceso seguido en la elaboración de los cuestionarios se ha realizado de la siguiente forma: al cuestionario de estudiantes de Educación Primaria compuesto por 21 preguntas se le han añadido nueve dilemas para elaborar el cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Secundaria, y a su vez a este último se le han añadido otros nueve dilemas sobre cuestiones educativas, para obtener el cuestionario dirigido al profesorado.

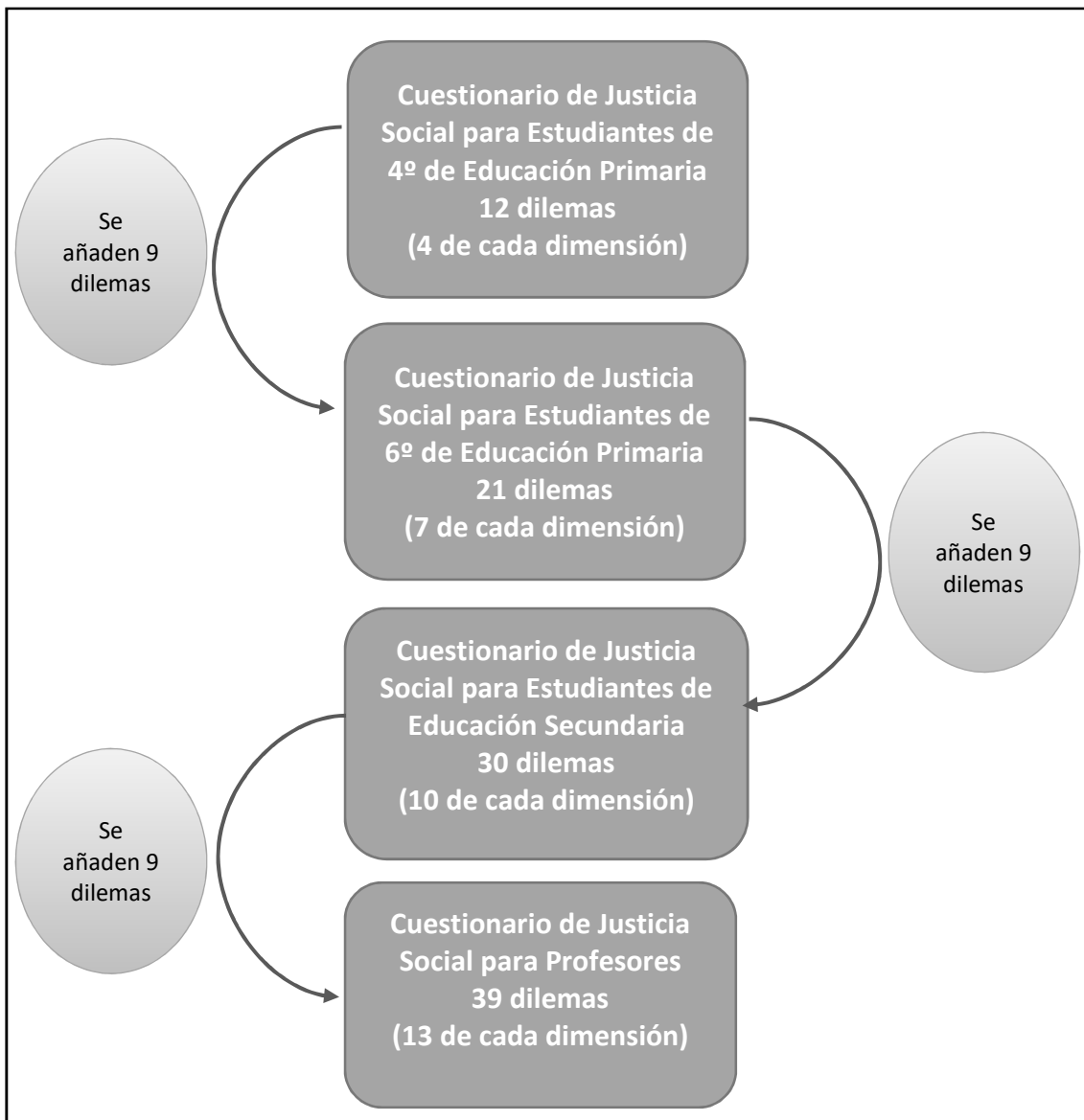


Figura 4: Esquema del procedimiento de la elaboración de los Cuestionarios de JS

En la *Figura 4*, se puede observar gráficamente el proceso recursivo que hemos utilizado para elaborar las tres versiones del instrumento.

Cabe destacar que las distintas versiones del cuestionario fueron valoradas por una experta con pericia en discurso infantil para comprobar que el lenguaje utilizado presentaba un grado adecuado de ajuste a la edad de los participantes. Por otra parte, los cuestionarios han sido traducidos a distintos idiomas (inglés, portugués, euskera y catalán), y aplicados en otros países, entre los que cabe destacar: Brasil, Colombia, Argentina e Irlanda (ver versión del instrumento en inglés en el *Anexo 3*).

Además, el instrumento también ha sido solicitado para ser administrado como herramienta de control y análisis en otras investigaciones que se están desarrollando.

A continuación, pasaremos a realizar una descripción más detallada de la técnica de evaluación utilizada. Para ello, en primer lugar, explicaremos el proceso de elaboración y diseño del instrumento, así como sus características; pasando posteriormente a describir el doble proceso de validación del cuestionario.

4.2. DISEÑO DEL INSTRUMENTO

Para conocer, analizar y evaluar las representaciones que tienen estudiantes y profesores sobre temas de actualidad relacionados con la Justicia Social hemos diseñado unos instrumentos específicos para estos fines. Este proceso se ha llevado a cabo gracias a la ayuda de un grupo interdisciplinar de expertos de la línea de investigación de Ciudadanía, Desarrollo Humano y Justicia Social del *Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social* (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid. Una de las fortalezas más importantes de este instrumento se debe a que el grupo de expertos proviene de diversas disciplinas, con perspectivas diferentes y enfoques teóricos distintos, en el campo de Educación, Aprendizaje y Desarrollo Infantil, Psicología del Desarrollo, Historia, Desarrollo Lingüístico, Pedagogía y Antropología. Esto le convierte en un instrumento enriquecido con aportaciones de distintas orientaciones.

En la elaboración del instrumento se ha llevado a cabo un proceso continuo de toma de decisiones que se ha desarrollado en una serie de fases o periodos que pasaremos a desarrollar a continuación.

4.2.1. Reuniones de expertos

Para la elaboración del cuestionario se realizaron un total de seis reuniones de expertos, con la finalidad de poner en común todas las ideas y generar otras nuevas a través del diálogo. Las reuniones de expertos, tuvieron una duración de entre 3 y 4 horas cada una y se realizaron en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 2013. Esta labor fue complementada y enriquecida con el trabajo externo, individual y autónomo de cada uno de los expertos.

En la primera reunión se distribuyeron las tareas y se decidieron los criterios relativos al formato del cuestionario. Establecimos que se trataría de un diseño de preguntas cerradas con tres alternativas de respuesta graduadas en un continuo de Justicia Social. También se determinó el número de dilemas que iban a integrar cada uno de los cuestionarios y las específicas de cada dimensión.

Partiendo de nuestro modelo teórico, que plantea una visión tridimensional de la Justicia Social, el grupo de expertos diseñó dilemas específicos que implican cuestiones de diversa índole en función de las dimensiones que pretendemos evaluar (la Redistribución de bienes, recursos, servicios y capacidades; el Reconocimiento de la diversidad y la valoración y celebración de sus diferencias y la Representación o participación desde una posición de igualdad de todas las personas, especialmente en aquellas cuestiones que afectan a sus propias vidas).

Para poder analizar las representaciones que tienen tanto estudiantes como profesores acerca de la Justicia Social y poder comparar sus respuestas, se decidió utilizar el mismo número de dilemas para cada una de las dimensiones, de manera que nos permitiera obtener una puntuación relativa a cada una de ellas (Subescala de Redistribución, Subescala de Reconocimiento y Subescala de Representación), así como una puntuación global de Justicia Social, que consistiría en la integración de todas las dimensiones en una misma Escala (Escala Global de Justicia Social).

De este modo, la Escala Global de Justicia Social estaría integrada por todas las categorías y preguntas que se incluyen en el cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Secundaria y se representa como un continuo, cuyos extremos son el grado mínimo y el grado máximo de Justicia Social, tal y como podemos observar en la siguiente *Figura 5*.

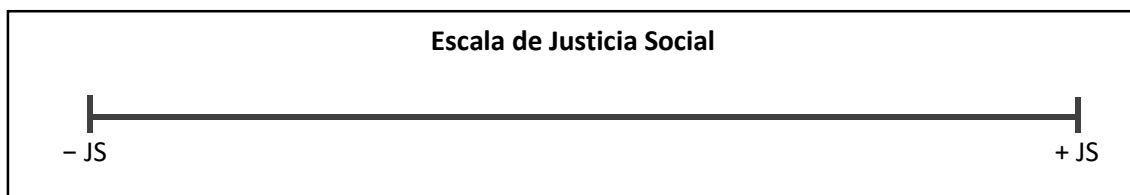


Figura 5: Representación de la Escala de Justicia Social

Por otra parte, para evaluar cada una de las dimensiones teóricas que integran el constructo global de Justicia Social hemos obtenido tres Subescalas específicas vinculadas con cada una de estas tres dimensiones: Subescala de Redistribución, Subescala de Reconocimiento y Subescala de Representación. A su vez, cada Subescala ha sido obtenida a partir de dilemas específicos vinculados con la dimensión evaluada.

La primera tarea fue la *elaboración de una amplia batería de dilemas*, de manera que cada experto se encargaba de aquellas cuestiones que eran específicas o más afines a su disciplina teórica y a su campo de actuación. Posteriormente a la elaboración de estas propuestas, nos reunimos de nuevo todos los expertos para analizar, corregir y mejorar todos y cada uno de los dilemas, así como sus alternativas. Tras haber elaborado un amplio banco de preguntas, pasamos a la fase de *contrabalanceo*, que consistía en clasificar los dilemas en función de la dimensión a la que pertenecían, con el fin de asegurarnos que el cuestionario contenía el mismo número de dilemas de cada una de las dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación). En esta fase tuvimos que seleccionar algunos dilemas, descartar otros y elaborar otros nuevos o modificar algunas de sus alternativas. La distribución de los dilemas en función de las dimensiones de Justicia Social no fue una tarea sencilla, pues son dimensiones que comparten planteamientos intrínsecamente relacionados y aunque en todas hay una dimensión predominante, en muchas aparecen ciertos matices influidos por características de las otras, implicando algunas de las preguntas, asuntos de más de una dimensión, por lo que no podemos concluir que se trate de dimensiones completamente puras.

Como ya se ha explicado en la revisión teórica de esta tesis, las tres dimensiones que integran el constructo teórico de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) están muy relacionadas entre sí. Además, cada una de ellas incluyen subcategorías más específicas, planteando una variedad mucho más amplia de dimensiones, entre las que se incluyen: distribución de bienes primarios, recursos y capacidades, prejuicio, discriminación, racismo, sexismo, homofobia, participación y ciudadanía, protección del medio ambiente, globalización y acceso a las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación), políticas fiscales de redistribución social (impuestos), diversidad familiar, relaciones Estado-ONG's., políticas educativas hacia las minorías, democracia, globalización, migración, etc.

Por lo tanto, con la elaboración de este instrumento, hemos pretendido abarcar las tres dimensiones de Justicia Social a través de un número representativo de situaciones, contextos y tareas que están muy implicadas en asuntos relativos a estas cuestiones y a su vez influyen e integran el concepto teórico de Justicia Social.

4.2.2. Diseño de los dilemas y sus alternativas:

En un primer momento se determinó el formato y el tipo de preguntas que íbamos a elaborar e incluir en el cuestionario.

En cuanto al planteamiento y al discurso de las preguntas, todas han sido elaboradas con una formulación de dilemas con tres alternativas, es decir trilemas en sentido estricto. Esto hace que no se trate de preguntas sencillas, sino que requieren de un proceso de reflexión previo para ser respondidas.

Para poder analizar los datos utilizando una metodología cuantitativa, se decidió que era necesario diseñar preguntas cerradas, presentando a los participantes una serie de categorías o alternativas de respuesta con distintos puntos de vista, que les permitiera escoger la opción más vinculada con su forma de pensar y entender la Justicia Social. En concreto, fijamos que todos los dilemas deberían contener tres alternativas de respuesta, dado que este número nos permitiría graduar las respuestas en función de un continuo (Bonnycastle, 2011); estableciendo de este modo un valor alto, medio y bajo de Justicia Social para las alternativas de cada uno de los dilemas.

Así, todos los dilemas están constituidos por tres opciones de respuesta que han sido elaboradas como planteamientos cerrados. Al estar elaboradas las preguntas por tres opciones de respuesta excluyentes entre sí, puede sugerir el empleo del término *trilema*, que permite la elección entre tres opciones aparentemente contradictorias. Sin embargo, en esta investigación, para designar a las preguntas del cuestionario hemos preferido utilizar la palabra *dilema*, basándonos en la tradición de los dilemas morales de Kohlberg. Esto se debe a que la formulación de las preguntas de los cuestionarios es similar a la propuesta en los dilemas morales, pues plantean situaciones posibles en la vida real, y cercanas a los participantes, permitiendo la discusión y el establecimiento de distintos puntos de vista, a través de la reflexión y el análisis para manifestar una posible solución. La discusión de los dilemas morales, al igual que de las preguntas elaboradas en esta investigación, sugiere un debate entre los participantes que les permite replantearse posiciones para determinar ciertas cuestiones morales, en este caso en el ámbito de la Justicia Social.

De este modo, podemos concretar la clasificación de las preguntas de los cuestionarios utilizados en esta investigación en la categoría de *dilemas hipotéticos*.

En cada uno de los dilemas se plantea una narración breve sobre una situación hipotética, pero susceptible de ser evaluada reflexionando acerca de algunas de las

problemáticas sociales que se plantean en la actualidad sobre temas relacionados con la Justicia Social. Esto hace que muchos de los dilemas resulten muy cercanos a los temas de preocupación de los encuestados. Así, las narraciones planeadas, aunque son hipotéticas, son sobre cuestiones muy cercanas a la vida real.

Las alternativas de los dilemas están diseñadas como ideas excluyentes, de modo que los encuestados deben seleccionar sólo una de ellas, evitando que un sujeto pueda seleccionar como válida más de una opción para la misma pregunta. Esto nos permite clasificar e identificar las alternativas de repuesta como *politómicas cerradas de respuesta única*.

Al contrario de lo que ocurre con las preguntas abiertas, las preguntas cerradas requieren de un proceso largo y complejo de discusión y elaboración, pues exige analizar con minuciosidad además de las preguntas, cada una de las alternativas para ejemplificar la graduación o categorización de las respuestas dentro de un continuo de Justicia Social. Sin embargo, aunque su elaboración requiere de cierto tiempo y destreza, el análisis de sus respuestas es mucho más rápido y preciso; y exige menor esfuerzo por parte de los encuestados para ser contestado. Así, los participantes no tienen que escribir ni verbalizar pensamientos, sino simplemente seleccionar la alternativa que mejor describa su planteamiento o representación acerca del tema que se les pregunta, en este caso, la Justicia Social. Es decir, otra de las ventajas que presentan los cuestionarios, es que requieren de menor tiempo de respuesta facilitando que puedan ser contestados por muchos sujetos al mismo tiempo. Esto nos ha permitido aplicar el instrumento a una muestra bastante amplia de participantes.

Por otra parte, es necesario aclarar que aunque la elaboración de alternativas mediante una escala tipo Likert hubiese sido más sencilla, descartamos su utilización dado que nuestro interés residía principalmente en contrastar distintos puntos de vista para cada pregunta, que no es posible valorar con una escala de nivel de acuerdo; pues consideramos que es importante y necesario mostrar distintos planteamientos, que impliquen una toma activa de decisiones por parte de los participantes. Además, el diseño propuesto en nuestro cuestionario se acerca más a la vida real, permitiéndonos conocer con mayor precisión la opinión de los encuestados y reduciendo el nivel de deseabilidad social de sus respuestas.

4.2.2.1. Descripción de los dilemas

Para poder observar con mayor concreción la estructura y composición de las preguntas y de sus alternativas, pasaremos a detallar la formulación de los dilemas mediante un ejemplo de cada una de las dimensiones del cuestionario.

Como muestra de un dilema de la dimensión de *Redistribución* podemos observar la siguiente pregunta en la *Figura 6*.

Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyarías tú?:

- A) Gastar todo el dinero necesario e iniciar las obras en el menor tiempo posible, para que Andrea pueda jugar como los demás.
- B) Arreglar al menos la mitad del patio para que pueda jugar.
- C) Gastar más en obras que benefician a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como éste.

Figura 6: Ejemplo de dilema de la Dimensión de Redistribución

En este dilema, la alternativa A representa la opción con mayor grado de promoción de la Justicia Social, mientras que la alternativa C plantea la respuesta valorada con el grado de Justicia Social más bajo y la opción B, muestra una posición intermedia entre estas dos.

En cuanto a la dimensión de *Reconocimiento*, podemos observar las características de uno de sus dilemas en el siguiente ejemplo presentado en la *Figura 7*.

Pablo es un estudiante de 2º de ESO al que un grupo de su clase molesta y acosa continuamente. Santiago sabe lo que están haciendo sus amigos y amigas y quiere pararlo. ¿Qué es lo que debería hacer?:

- A) Decirles que no pueden hacerle eso a Pablo y, si no le hacen caso, pedir ayuda a un adulto.
- B) No intervenir en las disputas, para no perder a sus amigas y amigos.
- C) Hablar con Pablo para ayudarlo a evitar y/o afrontar esas situaciones.

Figura 7: Ejemplo de dilema de la Dimensión de Reconocimiento

En este caso, la alternativa valorada con mayor grado de Justicia Social sería la C, seguida por la respuesta A que indica un grado de Justicia Social intermedio, y la respuesta B que se plantea como contraria a la promoción de la Justicia Social.

Por último, para la dimensión de *Representación* podemos ver en la *Figura 8* otro ejemplo.

En las elecciones generales de cualquier país deberían tener derecho al voto:

- A) Solamente las ciudadanas y ciudadanos que han nacido en ese país.
- B) Todos los ciudadanos y ciudadanas que tengan la nacionalidad, hayan nacido o no en ese país.
- C) Todos los ciudadanos y ciudadanas que vivan en ese país.

Figura 8: Ejemplo de dilema de la Dimensión de Representación

En este dilema, la alternativa C plantea el mayor grado de Justicia Social, mientras que la respuesta A se expone como contraria y la B en una posición intermedia en la Escala de Justicia Social.

Como se puede observar en los ejemplos presentados, aunque las respuestas exigen una elección disyuntiva, seleccionando sólo una de las alternativas y descartando las restantes, las soluciones planteadas no producen una respuesta inmediata, pues por su formulación de dilemas, precisan de un análisis y reflexión previa para poder contestar a las preguntas desde una perspectiva de la Justicia Social. Esto hace que aumente el interés de los participantes por los dilemas y por extensión, por el cuestionario.

Un elemento básico en el cuestionario es el orden de los dilemas. En este instrumento, su distribución, no está planteada de forma consecutiva por dimensiones. Es decir, no aparecen juntas todos los dilemas de Redistribución, seguidos de todos los de Reconocimiento y de los de Representación. Por el contrario, están distribuidas de forma aleatoria, de manera que aparecen entremezcladas las cuestiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación. En la siguiente *Tabla 5* se puede observar la organización concreta de los 30 dilemas del cuestionario de estudiantes de Educación Secundaria -que también corresponden con la ordenación de los 30 primeros dilemas del cuestionario para profesores- en función de las tres grandes dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación). Además de la dimensión de cada dilema, también se ha añadido una breve reseña sobre el tema y contenido focal de cada uno de los dilemas para que sea más sencilla su identificación.

Tabla 5

Distribución de los 30 primeros dilemas por dimensión y contenido focal

Nº de Dilema	Tipo de dilema (Foco)
1	Reconocimiento (Idioma)
2	Redistribución (Alumnos con Necesidades)
3	Reconocimiento (Acceso TIC)
4	Representación (Elección Delegado)
5	Redistribución (Dificultades Aprendizaje)
6	Representación (Comisión Escolar)
7	Reconocimiento (Mujeres)
8	Redistribución (Países Pobres)
9	Representación (Voto Elecciones Generales)
10	Reconocimiento (Acoso Escolar)
11	Redistribución (Campañas Prevención)
12	Representación (Políticos)
13	Redistribución (Discapacidad Laboral)
14	Representación (Alumnos Escasa Participación)
15	Reconocimiento (Religión/Hiyab)
16	Redistribución (Ayudas Países Pobres)
17	Representación (Consultas Ciudadanas)
18	Reconocimiento (Identidad Cultural)
19	Redistribución (Becas Escolares)
20	Representación (Gobierno Democrático)
21	Reconocimiento (Familia)
22	Representación (Lenguas Cooficiales)
23	Reconocimiento (Hijos Parejas Homosexuales)
24	Redistribución (Excursión)
25	Representación (Jóvenes Política)
26	Reconocimiento (Matrimonio Homosexual)
27	Redistribución (Trabajo Infantil)
28	Reconocimiento (Censura Internet)
29	Redistribución (Impuestos)
30	Representación (Justicia Universal)

Los nueve dilemas adicionales que se han incluido en el cuestionario para profesores, presentan la ordenación en función de las dimensiones de Justicia Social y su contenido focal mostrado en la *Tabla 6*.

Tabla 6

Distribución de los 9 dilemas añadidos por dimensión y contenido focal

Nº de Dilema	Tipo de dilema (Foco)
31	Representación (Actividades Extraescolares)
32	Reconocimiento (Obligatoriedad Enseñanza)
33	Reconocimiento (Comprensividad/Diversificación)
34	Redistribución (Financiación Centros Educativos)
35	Representación (Educación Segregada Por Género)
36	Reconocimiento (Adaptaciones Curriculares)
37	Redistribución (Material Escolar)
38	Redistribución (Bachillerato Excelencia)
39	Representación (Abuso pareja)

De este modo, la organización de los ítems por dimensión se distribuye de la siguiente manera:

- Dilemas de Redistribución: 2, 5, 8, 11, 13, 16, 19, 24, 27, 29, 34, 37, 38
- Dilemas de Reconocimiento: 1, 3, 7, 10, 15, 18, 21, 23, 26, 28, 32, 33, 36
- Dilemas de Representación: 4, 6, 9, 12, 14, 17, 20, 22, 25, 30, 31, 35, 39

Es necesario tener en cuenta que las preguntas de la 31 a la 39 sólo computan para el cuestionario de profesores y no para el de estudiantes de Educación Secundaria.

Como se puede observar, los dilemas presentan un contenido pertinente y relevante sobre cuestiones de máxima actualidad, que se consideran representativas de asuntos inherentes a la Justicia Social.

4.2.2.2. Descripción de las alternativas

Para la elaboración de las alternativas, procuramos que abarcaran un espectro amplio de respuestas, de manera que fueran exhaustivas, reflejando una variedad amplia de opiniones que se pudieran plantear para cada dilema.

En primer lugar, consideramos que era adecuado el número de tres opciones de respuesta, pues se trata de un número reducido de alternativas, que facilita al encuestado su elección y que nos permitía ordenarlas atendiendo al criterio de graduación de Justicia Social,

como alta, media y baja. Este criterio ha sido determinante para la elaboración de las alternativas buscando que una de ellas reflejara un alto grado de Justicia Social, otra mostrara una posición intermedia y la otra representara el grado más bajo del constructo. De este modo, podemos diferenciar estos tres tipos de opciones de respuesta:

1. Alternativa más justa socialmente: se sitúa en el continuo como la opción más próxima a nuestro planteamiento de Justicia Social.
2. Alternativa de justicia social intermedia: se posiciona en una situación intermedia en la Escala de Justicia Social.
3. Alternativa menos justa socialmente: es valorada como la menos justa y presenta el planteamiento más alejado desde nuestro enfoque de la Justicia Social.

En la *Figura 9* se muestra la distribución gráfica de las alternativas sobre el continuo de Justicia Social.

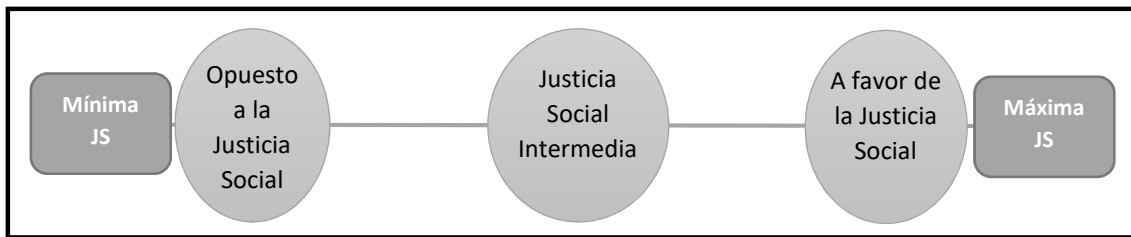


Figura 9: Distribución de las alternativas en el continuo de Justicia Social

Al enunciar las alternativas, se ha descrito su clasificación, pero no su orden, con esto queremos decir que la distribución de la alternativa más justa, la menos justa y la intermedia, no sigue un orden fijo, sino que presentan un ordenamiento incidental que es distinto para cada una de las preguntas.

En la *Tabla 7* se muestra la distribución de las alternativas atendiendo al grado de Justicia Social para las 30 primeras preguntas del cuestionario de Justicia Social.

Tabla 7

Distribución de las alternativas de los 30 dilemas por grado de JS

Nº	Pregunta	JS Baja	JS Media	JS Alta
1	Idioma	A	B	C
2	Alumnos con Necesidades	C	B	A
3	Acceso Tics	B	C	A
4	Elección Delegado	A	B	C
5	Dificultades Aprendizaje	A	C	B
6	Comisión Escolar	A	B	C
7	Mujeres	C	B	A
8	Países Pobres	C	B	A
9	Voto Elecciones Generales	A	B	C
10	Acoso Escolar	B	A	C
11	Campañas Prevención	A	B	C
12	Políticos	C	A	B
13	Discapacidad Laboral	B	A	C
14	Alumnos Escasa Participación	A	B	C
15	Religión/Hiyab	C	A	B
16	Ayudas Países Pobres	A	C	B
17	Consultas Ciudadanas	B	A	C
18	Identidad Cultural	A	B	C
19	Becas Escolares	A	C	B
20	Gobierno Democrático	A	B	C
21	Familia	A	B	C
22	Lenguas Cooficiales	A	C	B
23	Hijos Parejas Homosexuales	A	B	C
24	Excursión	C	B	A
25	Jóvenes Política	A	C	B
26	Matrimonio Homosexual	B	C	A
27	Trabajo Infantil	C	A	B
28	Censura Internet	A	B	C
29	Impuestos	C	A	B
30	Justicia Universal	C	A	B

Los nueve dilemas adicionales que se han añadido en el *Estudio 2*, para el cuestionario dirigido a profesores en ejercicio y docentes en formación sobre cuestiones educativas, tampoco sigue un orden fijo en la distribución de sus alternativas como se puede observar en la *Tabla 8*.

Tabla 8

Distribución de las alternativas en los 9 dilemas añadidos por grado de JS

Nº	Preguntas	JS Baja	JS Media	JS Alta
31	Actividades Extraescolares	A	B	C
32	Obligatoriedad Enseñanza	B	C	A
33	Comprensividad/Diversificación	A	C	B
34	Financiación Centros Educativos	C	B	A
35	Educación Segregada por Género	A	B	C
36	Adaptaciones Curriculares	A	C	B
37	Material Escolar	A	C	B
38	Bachillerato Excelencia	A	C	B
39	Abuso Pareja	B	C	A

El diseño de estos tres tipos de opciones de respuesta graduadas en una Escala de Justicia Social, también ha sido estratégico para desarrollar los análisis de datos, pues nos ha permitido otorgarle una valoración numérica diferente en función del grado de Justicia Social de las alternativas seleccionadas por los participantes.

4.2.3. Aspectos formales del cuestionario

Consideramos que los aspectos de presentación y de edición son esenciales a la hora de administrar los cuestionarios. Partiendo de la premisa que la imagen es muy importante e influye en la seriedad con que nos responden los participantes, el formato elegido para su presentación fue en estilo de cuadernillo impreso a doble cara en papel reciclado. Decidimos elegir este tipo de papel debido a que teníamos que imprimir un gran número de copias y queríamos ser congruentes con la investigación que estamos realizando, que incorpora entre sus componentes, cuestiones relacionadas con la protección al medio ambiente.

Se puede observar una pequeña debilidad en cuanto a los aspectos formales del instrumento, relativa al tamaño de la letra, pues podría resultar algo pequeña. Sin embargo, esto se realizó de manera consciente para poder presentarlo en un formato reducido, que resultara más atractivo, con menor número de hojas; evitando así el rechazo que supone a priori el responder a cuestionarios largos, con mayor número de páginas. El cuestionario de

estudiantes presentaba un total de 3 páginas y el de profesores 4, ambos impresos a doble cara en un tamaño de ½ DIN A4.

El cuestionario estaba introducido con una portada que recogía el título del mismo, *“Cuestionario sobre Justicia Social”*, acompañado del logo de la Universidad (UAM), de la Facultad (Formación de Profesorado y Educación) y del grupo de investigación (GICE). Además, cada uno de los modelos de cuestionario iba acompañado de un epígrafe con el colectivo al que iba dirigido (estudiantes de Educación Secundaria, estudiantes de Magisterio de Educación Infantil, estudiantes de Magisterio de Educación Primaria, estudiantes del Master de Educación Secundaria y profesorado de Educación Secundaria). Además, en la parte inferior de la portada también se incluía un recuadro para escribir el nombre del centro educativo, el curso y el grupo.

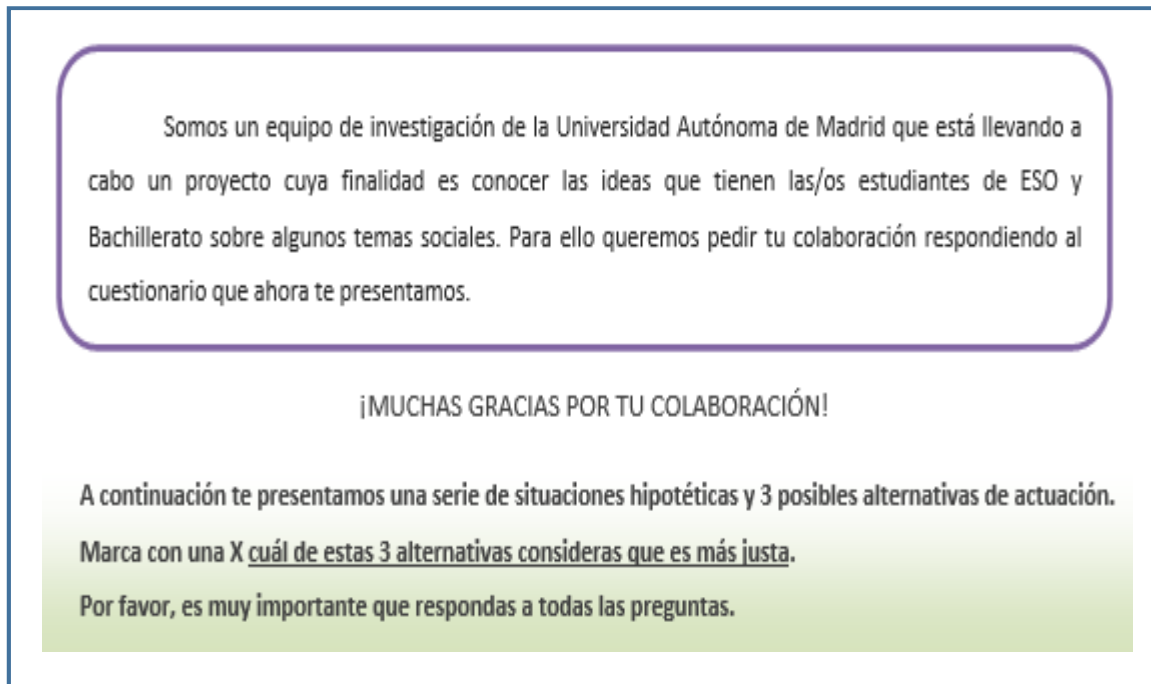
4.2.4. Instrucciones del cuestionario

El cuestionario se inicia con un breve texto introductorio en el que se narra el propósito del estudio y se explican con claridad y sencillez unas breves indicaciones de cómo debe responderse a las preguntas. Además, en este texto inicial se garantiza el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, siendo imposible identificar quién ha contestado cada cuestionario, respetando en todo momento el anonimato de las respuestas de los sujetos. Esta instrucción se aclara también verbalmente, antes de que comiencen a contestar, con la intención de aumentar la confianza de los participantes y facilitar que respondan con mayor libertad y sinceridad a las preguntas.

En las instrucciones se explica que al tratarse de opiniones, no hay respuestas buenas ni malas, ni correctas, ni incorrectas; pues lo único que nos interesa conocer son las distintas formas de pensar de los participantes. Destacamos también que es importante que contesten a todas las preguntas, dado que de otra manera se pueden invalidar los cuestionarios. Por último, se les agradece su colaboración y participación en la investigación.

La redacción de las instrucciones ha sido distinta en el cuestionario de estudiantes de Educación Secundaria y para sus profesores. Entre otras razones, se debe a que la administración de los mismos se ha realizado de forma diferente. En los estudiantes, se ha realizado de forma presencial, pudiendo completar las instrucciones verbalmente; en cambio la aplicación para los docentes ha sido individual sin que estuviéramos presentes los investigadores. Esto explica que las instrucciones del cuestionario para los estudiantes sean más breves y las del cuestionario para docentes estén más desarrolladas.

En la *Figura 10* se muestran las instrucciones incluidas en el cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Secundaria en el formato que se les presentó:



Somos un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid que está llevando a cabo un proyecto cuya finalidad es conocer las ideas que tienen las/os estudiantes de ESO y Bachillerato sobre algunos temas sociales. Para ello queremos pedir tu colaboración respondiendo al cuestionario que ahora te presentamos.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

A continuación te presentamos una serie de situaciones hipotéticas y 3 posibles alternativas de actuación. Marca con una X cuál de estas 3 alternativas consideras que es más justa.

Por favor, es muy importante que respondas a todas las preguntas.

Figura 10: Instrucciones Cuestionario de Estudiantes de Educación Secundaria

En la *Figura 11* se muestra el texto introductorio que se les presentó a los profesores como instrucciones para facilitar la cumplimentación de los cuestionarios.

Somos un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid que está llevando a cabo un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Plan Nacional I+D+i 2011, Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, I+D+i. EDU 2011-29114) cuya finalidad es conocer las ideas del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre algunos temas sociales y las prácticas educativas.

El cuestionario está dividido en dos partes. En la primera se presentan una serie de situaciones hipotéticas relacionadas con algunos temas sociales. En la segunda se presentan una serie de cuestiones relacionadas con las prácticas educativas.

Es importante que responda con sinceridad a todas las preguntas. **No se pretende evaluar ni a usted ni a su centro y no hay respuestas correctas ni incorrectas.** El cuestionario es anónimo por lo que sus respuestas serán **confidenciales**. Intente **no dejar ninguna cuestión sin contestar**. Marque con una X la casilla que corresponda con su respuesta. Una vez terminado el cuestionario, introdúzcalo en el sobre de la Universidad Autónoma de Madrid y ciérrelo por favor.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Figura 11: Instrucciones del Cuestionario de Justicia Social para Profesorado

En el cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Secundaria, además de las preguntas específicas para el análisis de las dimensiones de Justicia Social, también se incluyeron una serie de preguntas de carácter sociodemográfico, relativas a cuestiones de edad, género, curso académico, lugar de nacimiento, nacionalidad y lengua en la que aprendieron a hablar. Estas preguntas se incluyeron con la finalidad de clasificar la muestra y hacer análisis en función de estos criterios. A continuación, se presenta en la *Figura 12* el formato de estas preguntas sociodemográficas, tal y como ha sido presentado en los cuestionarios.

1. ¿En qué fecha naciste?
 Día _____ Mes _____ Año _____
 Edad _____

2. ¿Eres hombre o mujer?
 Hombre ☐ Mujer ☐

3. ¿En dónde has nacido?
 España ☐ ➡ Comunidad Autónoma _____
 Otro país ☐ ➡ { ¿Cuál? _____
 { ¿Desde hace cuántos años vives en España? ____ años (si es menos de 1 año pon un 0)

4. ¿Cuál es tu nacionalidad?
 Sólo español ☐
 Español y otra ☐ (especificar) _____
 Sólo otra ☐ (especificar) _____

5. ¿En qué lengua/s aprendiste a hablar?
 Castellano ☐ Catalán ☐ Euskera ☐ Gallego ☐ Otra ☐ ¿Cuál? _____

Figura 12: Preguntas sociodemográficas del Cuestionario de estudiantes de Educación Secundaria

A continuación, pasaremos a describir el proceso seguido para la validación de los cuestionarios.

4.3. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Como hemos visto, el cuestionario está compuesto por un conjunto de dilemas destinados a obtener una puntuación que represente el nivel de una persona en sus concepciones acerca de la Justicia Social. Con la intención de asegurarnos que el instrumento es adecuado para evaluar este constructo, consideramos necesario estimar su fiabilidad y validez.

En primer lugar, tras el diseño y selección de los dilemas, se obtuvo una primera versión del cuestionario, que fue sometida a un doble proceso de validación: validación de expertos y prueba piloto. Este proceso se realizó con el fin de asegurar que habíamos elaborado un instrumento fiable y adecuado para conocer y evaluar las representaciones que tienen los estudiantes y profesores en las Escalas y Subescalas de Justicia Social.

Para analizar la validez de contenido y de constructo, hemos utilizado el criterio de jueces expertos en el ámbito de la Justicia Social. Por un lado, han evaluado que el contenido de los dilemas fuera pertinente y cubriera todos los aspectos que nos permitan evaluar las representaciones de estudiantes y profesores acerca de la Justicia Social. Además, los jueces también han evaluado la validez de constructo, pues tuvieron que decidir cuál de las Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) tenía mayor peso en cada uno de los dilemas. Considerando que las Subescalas de Justicia Social no son factores completamente independientes, al representar conceptos que están interrelacionados, los dilemas propuestos no se pueden considerar elementos puros de una determinada Subescala, por lo que no hemos considerado pertinente aplicar la técnica estadística de análisis factorial para evaluar este tipo de validez. Además, el tipo de formato de dilema dificulta la realización de este tipo de análisis, porque los valores para cada pregunta no son puntuaciones fijas ni las respuestas son equidistantes, sino que representan opciones que simplemente describen un orden en las respuestas. Por todas estas razones descritas, consideramos que el criterio de los jueces es el más adecuado para decidir los dilemas que integran cada una de las Subescalas de Justicia Social.

Con la validez de constructo del instrumento se pretende demostrar que existe un consenso intersubjetivo de jueces expertos que garantiza la bondad de ajuste de las Subescalas teóricas propuesta desde nuestro marco conceptual para evaluar las Representaciones de estudiantes y docentes en Justicia Social. Es preciso destacar, que esta metodología del juicio de expertos utilizada en la validación del constructo teórico, parte de un modelo (Gable y Wolf, 1993) que ha sido ampliamente revisado y contrastado (McCoach, Gable y Madura, 2013). Pues está demostrado que la revisión de ítems por jueces es clave para demostrar la validez de constructo teórico y la validez de contenido (Cronbach, 1971).

Sin embargo, también se está realizando una investigación paralela en colaboración con Edgardo Etchezahar y Alicia Barreiro de la Universidad de Buenos Aires (Etchezahar, Barreiro, Jacott y Maldonado, 2016), utilizando respuestas graduadas en una Escala tipo Likert, que son las más adecuadas para aplicar la técnica de Análisis Factorial, con la intención de intentar aislar las dimensiones de las tres Subescalas de Justicia Social.

Por otra parte, para evaluar la fiabilidad del cuestionario hemos estimado el coeficiente Alfa de Cronbach, que nos permite analizar la consistencia interna de la prueba.

4.3.1. Validación de expertos

En un primer momento, para verificar la adecuación del cuestionario, se realizó una validación por parte de trece expertos en Justicia Social. El grupo de expertos evaluadores estaba

formado tanto por miembros participantes en el proceso de elaboración del instrumento, como por expertos externos al proceso de diseño pero también especializados en temas de Justicia Social. Así, el grupo de expertos participantes fue seleccionado por poseer una amplia experiencia profesional demostrada en educación y por ser conocedores del marco subyacente de investigación en el cual se desarrolla el diseño y la validación del instrumento.

La tarea solicitada a los expertos consistía en valorar y categorizar cada una de las alternativas u opciones de respuesta de todas las preguntas del cuestionario en una escala Likert de Justicia Social graduada del 1 al 9. De esta manera, debían elegir en qué posición del continuo de la Escala se encontraba cada una de las alternativas. Siendo congruentes con el proceso de diseño de las alternativas, se planteaba la Justicia Social como un continuo, en el que el valor 1 representaba el grado más bajo y el 9 la concepción más próxima a la Justicia Social. En la *Figura 13* se muestra un ejemplo del formato de las preguntas que se les presentó a los expertos para hacer la valoración del grado de Justicia Social que presentaba cada una de las alternativas.

1. En las elecciones generales de cualquier país deberían tener derecho al voto:

A) Solamente las ciudadanas y ciudadanos que han nacido en ese país.

Menos JS

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Más JS

B) Todos los ciudadanos y ciudadanas que tengan la nacionalidad, hayan nacido o no en ese país.

Menos JS

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Más JS

C) Todos los ciudadanos y ciudadanas que vivan en ese país.

Menos JS

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Más JS

Figura 13: Ejemplo de dilema del instrumento para expertos

La tarea de los expertos consistía en marcar la posición o el grado en la Escala de Justicia Social, en el que consideraban que se encontraba cada una de las alternativas expuestas para todas las preguntas.

A continuación se indican los resultados obtenidos durante el proceso de validación del instrumento por el grupo de expertos mediante el estudio de la validez de jueces.

4.3.1.1. Validez de jueces

La validez de un test indica el grado de exactitud con el que mide el constructo teórico que pretende medir, en nuestro caso las representaciones de los estudiantes y docentes en asuntos relacionados con la Justicia Social.

La evaluación de la validez de contenido la hemos realizado mediante el juicio de expertos en Justicia Social, pudiendo comprobar que los ítems que componen el cuestionario representan un contenido adecuado para las dimensiones que el test trata de evaluar.

Tras recopilar todas las respuestas de los expertos, analizamos sus valoraciones y obtuvimos una puntuación media que representaba el grado en la Escala de Justicia Social en el que se sitúa cada una de las alternativas propuestas; teniendo en cuenta que una de ellas simboliza el grado más próximo a la Justicia Social, otra es contraria, y la tercera representa una posición intermedia.

El haber obtenido las puntuaciones medias de las valoraciones de los expertos, nos permite analizar los datos en función de dos tipos de criterio:

1. Puntuaciones Absolutas: en base a estas medidas hemos establecido el mismo criterio de asignación para todas las preguntas, asignando puntuaciones de 1, 5 y 9 en función del grado de Justicia Social que presentaba la alternativa seleccionada. De esta manera, la alternativa más justa es representada por el valor máximo en la escala de Justicia Social -que se corresponde con la puntuación de 9-, la alternativa menos justa representa la puntuación mínima -que corresponde con el valor 1- y la alternativa designada como justicia social intermedia está representada con el valor 5 que ocupa la posición central en el continuo de la Escala. En síntesis, los valores otorgados con las puntuaciones absolutas son iguales para todas las preguntas y reflejan la misma distancia en el continuo de Justicia Social entre las tres opciones de respuesta, asignando las siguientes puntuaciones para los tres tipos de alternativas:
 - Alternativa más justa: valor de 9
 - Alternativa intermedia: valor de 5
 - Alternativa menos justa: valor de 1
2. Puntuaciones relativas: estos valores han sido obtenidos gracias a la colaboración y participación del grupo de expertos en Justicia Social, a partir de las valoraciones medias para cada alternativa que habíamos obtenido mediante la aplicación del cuestionario dirigido al grupo de expertos, también en un intervalo de 1 a 9. Dado que la distancia

entre las tres alternativas no es exactamente la misma para todas las preguntas, para determinar el grado de Justicia Social de un modo más preciso, se calculó la media de las puntuaciones proporcionadas por las valoraciones de los expertos. De este modo, en algunas preguntas la alternativa intermedia, está más próxima a un grado mayor de Justicia Social y en otras representa un grado algo inferior al punto medio. Del mismo modo, que la alternativa más justa y menos justa, no corresponden con el valor máximo y mínimo de la Escala para todas las preguntas. Por ello, hemos considerado necesario solicitar la ayuda de los expertos para ajustar los valores de la Escala y hemos obteniendo puntuaciones que reflejan de modo más fehaciente y preciso la posición de las alternativas dentro del continuo de la Escala de Justicia Social.

En la siguiente *Tabla 9*, se muestran los valores de las puntuaciones absolutas y relativas organizadas por dimensiones de los 30 dilemas del cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Secundaria, que han sido aplicados en el Estudio 1. A su vez, también corresponden con los 30 primeros dilemas del cuestionario del Estudio 2.

Tabla 9
Puntuaciones Absolutas y Relativas de los dilemas del Estudio 1

Nº Dilema	Opción	Puntuación Absoluta	Puntuación Relativa
<i>Redistribución</i>			
Dilema 2 Alumnos con necesidades	A	9	8,75
	B	5	5,13
	C	1	1,38
Dilema 5 Dificultades aprendizaje	A	1	1
	B	9	9
	C	5	3,5
Dilema 8 Países pobres	A	8	8,64
	B	5	5,64
	C	1	1,64
Dilema 11 Campañas prevención	A	1	1,86
	B	5	5,57
	C	9	9
Dilema 13 Discapacidad laboral	A	5	5,86
	B	1	1,43
	C	9	8,71
Dilema 16 Ayudas países pobres	A	1	1
	B	9	8,75
	C	5	5,75

Tabla 9 (cont.)

Puntuaciones Absolutas y Relativas de los dilemas del Estudio 1

Nº Dilema	Opción	Puntuación Absoluta	Puntuación Relativa
<i>Redistribución</i>			
Dilema 19 Becas escolares	A	1	1,80
	B	9	8,70
	C	5	4,90
Dilema 24 Excursión	A	9	8,78
	B	5	4,67
	C	1	1
Dilema 27 Trabajo infantil	A	5	3,67
	B	9	9
	C	1	1,33
Dilema 29 Impuestos	A	5	2,86
	B	9	8,86
	C	1	1,14
<i>Reconocimiento</i>			
Dilema 1 Idioma	A	1	1,25
	B	5	4,13
	C	9	8,75
Dilema 3 Acceso tics	A	9	8,57
	B	1	1,57
	C	5	5
Dilema 7 Mujeres	A	9	8,6
	B	5	3,1
	C	1	1
Dilema 10 Acoso escolar	A	5	6
	B	1	1
	C	9	8,75
Dilema 15 Religión/Hiyab	A	5	4
	B	9	8,6
	C	1	1,4
Dilema 18 Identidad cultural	A	1	1,6
	B	5	4,6
	C	9	8,6
Dilema 21 Familia	A	1	1
	B	5	4,75
	C	9	8,88
Dilema 23 Hijos parejas homosexuales	A	1	1
	B	5	3,14
	C	9	8,29
Dilema 26 Matrimonio homosexual	A	9	9
	B	1	1,09
	C	5	3,45

Tabla 9 (cont. 2)

Puntuaciones Absolutas y Relativas de los dilemas del Estudio 1

Nº Dilema	Opción	Puntuación Absoluta	Puntuación Relativa
<i>Reconocimiento</i>			
Dilema 28 Censura internet	A	1	1,83
	B	5	4,67
	C	9	8,67
<i>Representación</i>			
Dilema 4 Elección delegado	A	1	1,17
	B	5	3,67
	C	9	8,67
Dilema 6 Comisión escolar	A	1	1
	B	5	4,31
	C	9	9
Dilema 9 Voto elecciones generales	A	1	1
	B	5	4,54
	C	9	8,92
Dilema 12 Políticos	A	5	4,86
	B	9	8,86
	C	1	1,86
Dilema 14 Alumnos escasa participación	A	1	1,50
	B	5	5,33
	C	9	9
Dilema 17 Consultas ciudadanas	A	5	4,90
	B	1	1
	C	9	9
Dilema 20 Gobierno democrático	A	1	1,63
	B	5	5,38
	C	9	8,88
Dilema 22 Lenguas cooficiales	A	1	1
	B	9	8,56
	C	5	4,22
Dilema 25 Jóvenes política	A	1	1
	B	9	8,40
	C	5	5,40
Dilema 30 Justicia universal	A	5	5,14
	B	9	8,71
	C	1	2,14

Realizamos la misma tarea para las nueve preguntas adicionales añadidas al cuestionario de profesores en el Estudio 2, todas sobre temas de Justicia Social en el ámbito de la educación. Las puntuaciones absolutas y relativas para estas nueve preguntas adicionales se pueden observar en la *Tabla 10*.

Tabla 10

Puntuaciones Absolutas y Relativas de los dilemas añadidos en el Estudio 2

Nº Dilema	Opción	Puntuación Absoluta	Puntuación Relativa
<i>Justicia Social en Educación</i>			
Dilema 31 Actividades extraescolares	A	1	1,58
	B	5	5,17
	C	9	8,67
Dilema 32 Obligatoriedad enseñanza	A	9	8,33
	B	1	1,56
	C	5	4,43
Dilema 33 Comprensividad/diversificación	A	1	1,29
	B	9	8,71
	C	5	5,29
Dilema 34 Financiación centros educativos	A	9	8
	B	5	3,88
	C	1	1
Dilema 35 Educación segregada por género	A	1	1
	B	5	6
	C	9	8,80
Dilema 36 Adaptaciones curriculares	A	1	1,14
	B	9	8,86
	C	5	4,29
Dilema 37 Material escolar	A	1	1,13
	B	9	8,88
	C	5	5,25
Dilema 38 Bachillerato excelencia	A	1	1,38
	B	9	8,88
	C	5	3,25
Dilema 39 Abuso pareja	A	9	8,71
	B	1	1
	C	5	4,57

Tras un proceso de discusión y toma de decisiones, finalmente optamos por utilizar en los análisis las puntuaciones relativas obtenidas a partir de las valoraciones de los expertos, al considerar que constituyen un criterio más riguroso y preciso para la evaluación y los análisis de datos en ambos estudios.

4.3.2. Estudio piloto

La segunda fase de validación del instrumento consistió en una aplicación experimental mediante una prueba piloto de la primera versión del cuestionario, para analizar y depurar sus propiedades psicométricas de fiabilidad y validez. Se aplicó el cuestionario a una muestra de estudiantes del Master de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y

Bachillerato (MESOB) de la Universidad Autónoma de Madrid en diversas especialidades durante el mes de mayo de 2013.

La muestra estuvo representada por 130 estudiantes del Máster en las especialidades de Matemáticas, Física y Química, Dibujo, Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Música, Biología y Geología. La distribución por género de la muestra fue de 81 mujeres y 49 hombres. Todos los participantes respondieron a la versión del cuestionario de 39 preguntas diseñada para el profesorado. Esto nos permitió verificar tanto las 30 preguntas comunes en la versión de estudiantes de Educación Secundaria y docentes, como las 9 preguntas adicionales añadidas al cuestionario de profesores.

La realización del Estudio Piloto nos sirvió para comprobar que habíamos elaborado un instrumento con una buena consistencia interna y fiabilidad para evaluar las representaciones de Justicia Social en todas sus dimensiones. Se estableció la fiabilidad de las escalas del cuestionario mediante el valor del alfa de Cronbach que oscila entre 0 y 1 (mínima y máxima consistencia interna, respectivamente). Obteniendo un valor de $\alpha = 0.74$, pudimos concluir que habíamos elaborado un instrumento adecuado para evaluar las representaciones de Justicia Social de estudiantes y profesores. Siguiendo el criterio de George y Mallery (2003, p. 231) hemos obtenido un valor de fiabilidad aceptable, y teniendo en cuenta que se trataba de la primera fase de la investigación, hemos obtenido un valor de fiabilidad más que suficiente (Nunnally, 1967, p.226).

A partir de los primeros análisis de esta aplicación experimental, pudimos obtener una aproximación a los resultados obtenidos posteriormente en los Estudios 1 y 2. Así, comprobamos que las mujeres obtuvieron valores más altos que los hombres en todas las dimensiones, que la comprensión de estas dimensiones de Justicia Social mostraba un patrón similar al de la tendencia histórica en el desarrollo del concepto de Justicia Social (Fraser, 2008), con valores más altos en Redistribución, seguidos de los valores en Reconocimiento y por último con valores más bajos en la dimensión de Representación. Por otro lado, en contra de lo esperado, los estudiantes del Master sin experiencia previa en la enseñanza, obtuvieron puntuaciones más altas en Justicia Social que los que habían tenido alguna experiencia previa como docentes (ver resultados completos del estudio piloto en Sainz, Juanes y García-Vélez, 2013).

La aplicación del estudio piloto fue bastante interactiva, pues expusimos previamente el objetivo de la fase de la investigación que estábamos desarrollando de validación del

instrumento, y los participantes se mostraron muy implicados, señalando las preguntas y alternativas que precisaban de una narración más precisa o eran difíciles de comprender.

Tras la aplicación de esta prueba piloto, se aportaron todas las sugerencias recogidas y se hizo una puesta en común con los expertos que habían participado en el diseño, sobre las dificultades del cuestionario y las propuestas de mejora. Esto nos permitió determinar los cambios necesarios en varias de las preguntas y alternativas para finalmente obtener la versión definitiva del cuestionario. En concreto, se realizaron cambios en las preguntas 4, 6, 10, 12, 14, 16 y 23. En estos dilemas se realizaron algunas modificaciones, se incluyeron ciertos matices y explicaciones adicionales y se eliminaron o corrigieron aquellos planteamientos que resultaban confusos o precisaban de mayor clarificación.

Además, para determinar si había problemas de comprensión en las preguntas y con el vocabulario presentado para los estudiantes de Educación Secundaria, antes de aplicar la versión definitiva en el Estudio 1, se administró una versión piloto del instrumento a un grupo de cada uno de los cursos de Educación Secundaria participantes (2º ESO, 4º ESO, 2º de Bachillerato) en el IES San Isidro. Siendo la muestra total de estudiantes de Educación Secundaria que participaron en esta fase del estudio piloto de 56 alumnos; de los cuales 14 pertenecían a 2º ESO, 16 a 4º ESO y 26 a 2º Bachillerato. Este estudio previo, nos permitió hacer las modificaciones oportunas para adaptar el instrumento a la muestra de participantes a la que iba dirigido el cuestionario.

Por lo tanto, gracias a la colaboración de los expertos y a la aplicación del estudio piloto, hemos podido desarrollar una mejor redacción de las preguntas y una versión más perfeccionada del instrumento.

Hicimos mucho hincapié en que todos los participantes comprendieran qué se les estaba preguntando, razonando la idea o concepto sugerida por cada dilema, así como la comprensión de las propuestas planteadas como alternativas de respuesta.

Un ejemplo de dilema del cuestionario que despertó gran controversia y debate en el estudio piloto fue el número 23, en el que se les solicitaba a los participantes que expresaran su opinión sobre las actitudes que debía manifestar la sociedad -y en concreto los docentes- hacia los hijos de parejas homosexuales. En esta pregunta observamos que hay una tendencia bastante generalizada de normalización de este tipo de situaciones y familias, posiblemente influida por los cambios ocurridos en las últimas décadas, con la aprobación de los matrimonios homosexuales y su pleno reconocimiento en la sociedad. El reconocimiento de estas realidades sociales conlleva incluso que rechacen la discriminación positiva hacia este tipo de familias,

negando que necesiten una protección especial por parte de la sociedad en general, o del profesorado en particular, considerando a los hijos de estas parejas como los de cualquier otra. En la *Figura 14* se muestra cómo estaba planteada la pregunta en la primera versión del instrumento.

Dilema 23 versión inicial:

Algunas personas no aceptan que las parejas de homosexuales y lesbianas tengan hijos/as. Ante esta situación, ¿qué piensas que es mejor?:

A) Para proteger los derechos de los niños y las niñas estas parejas no deberían tener hijas/os.

B) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, no deberían contarle a nadie cómo es su familia.

C) Estas niñas y niños deberían recibir una protección especial por parte del profesorado.

Figura 14: Dilema nº 23 en la versión inicial del Cuestionario de Justicia Social

Tras la realización del estudio piloto y las valoraciones de los expertos, nos vimos en la necesidad de transformar esta pregunta modificando la última alternativa y quedando redactada en la versión final como muestra la *Figura 15*.

Dilema 23 versión final:

Algunas personas no aceptan que las parejas de homosexuales y lesbianas tengan hijos/as. Ante esta situación, ¿qué piensas que es mejor?:

A) Para proteger los derechos de los niños y las niñas estas parejas no deberían tener hijas/os.

B) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, no deberían contarle a nadie cómo es su familia.

C) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, los profesores deberían atender a la diversidad de familias que existen.

Figura 15: Dilema nº 23 en la versión final del Cuestionario de Justicia Social

4.3.3. Estudio de la Fiabilidad

Tras realizar la doble validación del cuestionario a través de la administración de la prueba piloto y la valoración de los expertos, procedemos a realizar el estudio de la fiabilidad del instrumento.

Para calcular la fiabilidad de la prueba hemos calculado el coeficiente alfa de Cronbach que nos indica la precisión con la que los ítems del cuestionario miden el concepto o ideas que tienen los participantes sobre temas relativos a la Justicia Social. El coeficiente de alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Tras realizar los cálculos observamos que el valor más elevado se obtiene cuando

integrarnos todos los dilemas que componen el instrumento, pues la fiabilidad de la prueba no mejoraría al excluir ninguna de las preguntas del cuestionario. El valor obtenido de este índice de fiabilidad es de $\alpha = 0,705$. Este dato confirma el resultado de la prueba de fiabilidad que realizamos en el estudio piloto, lo que nos lleva a concluir que el instrumento presenta una fiabilidad aceptable siguiendo el criterio general de George y Mallory (2003, 231) y definido por muchos otros autores (Nunnally, 1978; Kaplan & Saccuzzo, 1982) como un valor adecuado para considerar que el instrumento elaborado presenta coherencia y consistencia interna entre sus elementos. Por lo tanto, podemos afirmar que los ítems del cuestionario son adecuados para evaluar las representaciones o ideas que tiene la población acerca del concepto de Justicia Social.

Realizando el análisis de la fiabilidad, segmentando los dilemas del instrumento en las dimensiones que evalúa (10 dilemas por dimensión), observamos que los niveles de consistencia interna descienden, obteniendo un valor para el coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0,475$ para Redistribución, $\alpha = 0,559$ en Reconocimiento y $\alpha = 0,389$ para Representación.

Tras obtener estos valores de fiabilidad podemos afirmar que los dilemas que integran el instrumento son más representativos de una dimensión global de Justicia Social que de las dimensiones específicas; pues como hemos dicho las tres dimensiones teóricas que integran el constructo (Redistribución, Reconocimiento, Representación) comparten muchos de sus planteamientos, dificultando que su consistencia interna sea alta.

Es importante advertir en esta parte de la tesis doctoral que desde los primeros borradores del cuestionario inicial hasta conseguir un instrumento definitivo se esconde un proceso laborioso en el que han sido esenciales las sugerencias aportadas por profesionales expertos y por los participantes del estudio piloto. Esto nos lleva a afirmar, que la fase de validación del instrumento ha supuesto una contribución esencial para la elaboración del cuestionario. Todas las recomendaciones recibidas se analizaron con detalle y rigurosidad, y sin duda, han beneficiado la construcción de la versión final, aunque no definitiva, del instrumento.

En la *Figura 16* se muestra una síntesis esquematizada de las fases del proceso recursivo que se ha seguido para la elaboración del cuestionario de la investigación.

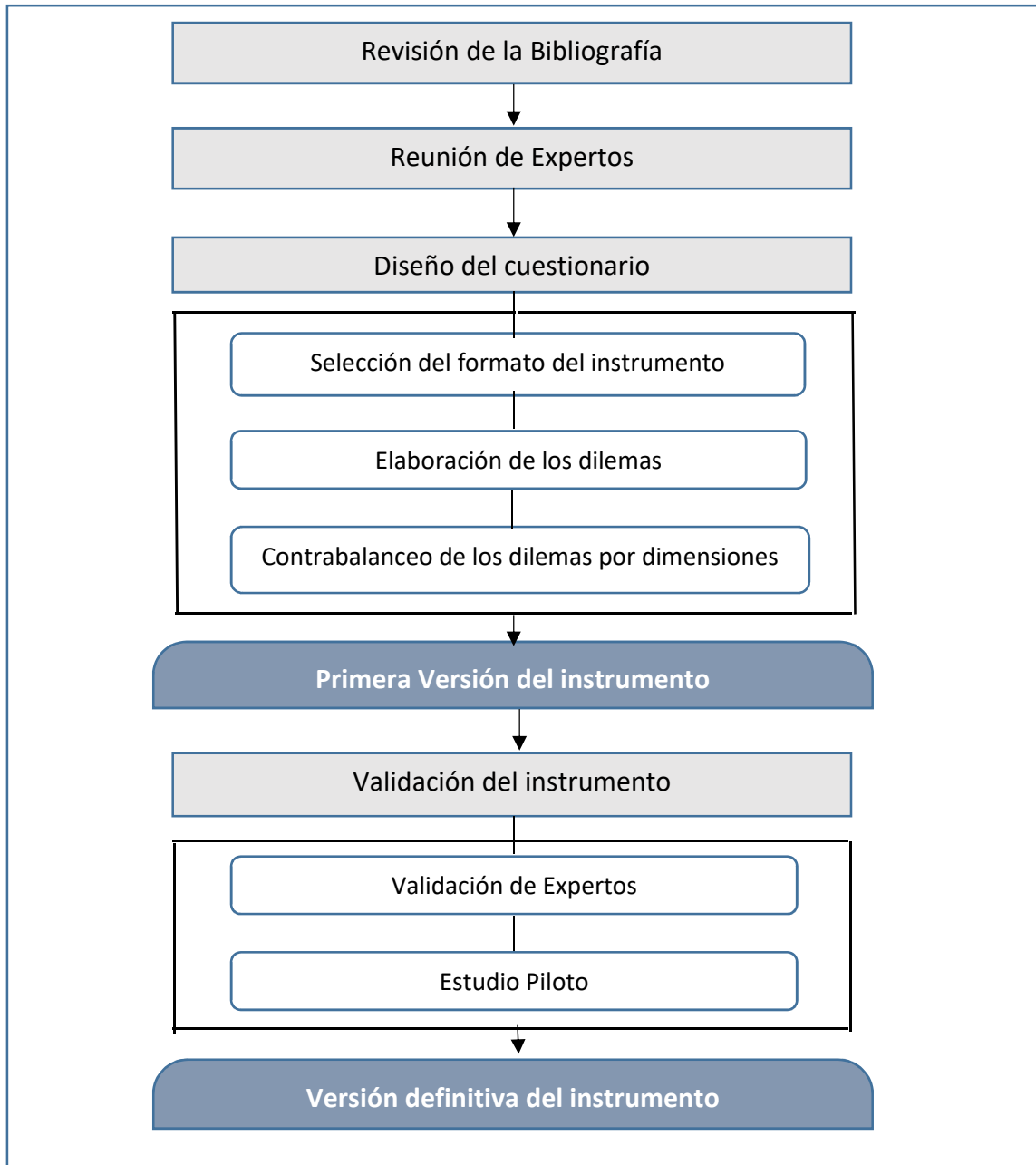


Figura 16: Esquema del proceso de elaboración del Cuestionario de Justicia Social

4.4. ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS DILEMAS

En este apartado, se analizará el contenido de los dilemas que integran el cuestionario, aportando una explicación teórica fundamentada desde nuestro enfoque de la Justicia Social. Para ello, se justificará la inclusión de cada uno de los ítems en su dimensión de Justicia Social correspondiente (Redistribución, Reconocimiento y Representación), y se aportarán argumentos para indicar la vinculación de cada una de las alternativas con los grados de alta, media o baja Justicia Social. Es decir, analizaremos la fundamentación teórica de cada una de las opciones de respuesta aportando una justificación de su posicionamiento en el continuo en la Escala de Justicia Social.

Con la intención de facilitar la lectura de estas argumentaciones, hemos sombreado en cada pregunta sus alternativas en función de su graduación en el continuo en la Escala de Justicia Social, resaltando con distintas tonalidades desde un tono más oscuro asociado a la alternativa más justa a un tono más claro para la alternativa menos justa.

Comenzaremos en primer lugar analizando el contenido de los 30 dilemas del Estudio 1 clasificados por dimensiones.

4.4.1. Dilemas de Redistribución

4.4.1.1. Dilema 2: Alumnos con necesidades

Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyarías tú?:

- A) Gastar todo el dinero necesario e iniciar las obras en el menor tiempo posible, para que Andrea pueda jugar como los demás.
- B) Arreglar al menos la mitad del patio para que pueda jugar.
- C) Gastar más en obras que benefician a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como éste.

La segunda pregunta del cuestionario corresponde con un dilema de la dimensión de Redistribución y plantea un tema bastante polémico y controvertido como es la consecución de los derechos de las personas con discapacidad a través de la superación de las limitaciones que les impiden poder desarrollar una vida plena, frente a los derechos y privilegios de una mayoría que no se ve afectada por dichas limitaciones.

El concepto de necesidades básicas es ampliamente tratado en diversos enfoques del desarrollo económico y social, por ejemplo la famosa obra de Sen (1999) o el libro editado por Martha Nussbaum y Amartya Sen (1998), ofrecen una discusión amplia del tema. Así también, Dieterlen (2001) define como “funciones humanas básicas” aquellas cuya ausencia significa “el fin o la imposibilidad de una forma de vida humana” incluyendo un abanico de necesidades que remiten a los derechos reconocidos en la carta de los Derechos Humanos históricos. Bajo este punto de vista, la educación es ampliamente considerada como un ámbito de funciones y capacidades que merecen ser consideradas como una de las necesidades básicas esenciales y que por lo tanto debe ser plenamente satisfecha. Desde una perspectiva de Justicia Social, ha de ser valorada y consecuentemente asumida por los poderes públicos y la sociedad de forma que sea garantizada, asumiendo los esfuerzos y compromisos que sean necesarios. Además, es considerada un bien o recurso personal que habilita para el acceso, participación y ejercicio de otros derechos en las diversas esferas de la vida personal, social y cultural (Escudero, 2005; Klasen, 1999; Klinsberg, 2003).

Existe una convención regulada por la ONU sobre los derechos de las personas con diversidad funcional cuyo propósito es promover, proteger y asegurar el goce pleno de todas las personas con discapacidad en condiciones de igualdad con el resto de ciudadanos (De Asis Roig, 2006; Palacios, 2008; Palacios y Bariffi, 2014). Para poder asegurar la no discriminación de las personas con discapacidad se debe promover su participación con su inclusión total y efectiva en la sociedad, que sólo se conseguirá si se consiguen eliminar todas las limitaciones y barreras que les impiden poder disfrutar de una vida completa en igualdad de oportunidades con el resto de personas no discapacitadas. Además, se debe asegurar su igualdad de oportunidades y de acceso a todos los medios y recursos disponibles (Courtis, 2004). Los Estados deben facilitar el bienestar de las personas con diversidad funcional y el reconocimiento de sus derechos económicos, sociales y culturales, así como sus oportunidades de acceso e inclusión en la sociedad adoptando las medidas que fueran necesarias hasta el máximo de sus recursos disponibles (Diertelen, 2001; Escudero, 2005).

Por lo tanto, para las personas con discapacidad, que presentan alguna limitación que les impide el acceso, la participación o el desarrollo normal en las actividades de su vida diaria, se deben destinar más apoyos y recursos, para que puedan situarse en un plano de igualdad con respecto al resto de personas. Destinar más recursos a este colectivo, no va en contra de una mayoría que no presenta discapacidad, sino que promueve la equidad y el reconocimiento de las personas que por diversos motivos parten de una posición de desventaja que les impide su desarrollo en un plano de igualdad con el resto de miembros de la sociedad.

Asumiendo estos planteamientos, desde nuestro enfoque de la Justicia Social consideramos que es imprescindible que se habiliten todas las zonas del centro educativo para que sean accesibles a personas con discapacidad como Andrea, de manera que pueda disfrutar igual que el resto de sus compañeros de todas las instalaciones y recursos del colegio. De esta manera estaremos otorgando las mismas facilidades y oportunidades a las personas con discapacidad, situándoles en una posición de igualdad con respecto al resto de alumnos. Por lo tanto, consideramos que la alternativa A sería la más justa, planteando la superación de las limitaciones y las dificultades que impiden a Andrea disfrutar de los mismos recursos que el resto de sus compañeros. Con un planteamiento que describe una posición intermedia, en la Escala de Justicia Social, estaría la alternativa B, que permite a Andrea poder acceder a la mitad del patio, aunque le sigue limitando el acceso a la otra mitad, impidiéndole disfrutar y jugar en esas zonas. La alternativa C plantea la posición más injusta desde nuestro enfoque teórico, pues no tiene en cuenta los derechos de las personas con discapacidad y no promueve su inclusión

en la sociedad, además de favorecer y apoyar con más recursos a una mayoría, que de partida se encuentra en una posición ventajosa y más favorable.

4.4.1.2. Dilema 5: Dificultades aprendizaje

Luisa está en 6º de primaria y tiene problemas de aprendizaje, lo que le produce muchas dificultades para atender en clase y seguir el ritmo de sus compañeras y compañeros. Por esta razón acude al aula una profesora de apoyo para que le sea más fácil entender las cosas y ayudarle en lo que necesita. ¿Qué piensas de esto?:

- A) Esto puede retrasar el ritmo de la clase e interferir en el aprendizaje de los demás estudiantes.
- B) Es importante que se destinen apoyos extras y ayudas a los niños y niñas con dificultades.
- C) Lo que tendría que hacer la familia de Luisa es llevarla a clases de apoyo por las tardes para reforzar, de manera que pueda seguir el ritmo de la clase.

Esta pregunta plantea el tema de los profesores de apoyo incluidos dentro del aula ordinaria junto con el profesor de referencia. De esta manera, los estudiantes que necesitan algún tipo de ayuda siguen en la misma clase con el resto de sus compañeros. La otra forma de apoyo en los centros educativos, consiste en sacar a los estudiantes que presentan dificultades en ciertas materias a otra aula con un profesor de apoyo.

Está demostrado mediante estudios que comparan los logros de alumnos en grupos separados frente a los logros en grupos heterogéneos (Gamoran y Mare, 1989; Gamoran, 1990; Oakes, 1985) que los alumnos de los grupos “inferiores” separados por niveles de capacidad, acaban rindiendo menos que aquellos que poseen aptitudes similares pero que forman parte de grupos heterogéneos. La investigación demuestra que los alumnos no se benefician de estar en clases inferiores, no aprenden tanto como lo hacen alumnos de características similares en clases heterogéneas, tienen menos acceso que otros alumnos al conocimiento, experiencias de aprendizaje interesantes y recursos (Ainscow, 1994; Martinez B., 2004; Oakes, 1995; Slavin, 1995). Hay evidencias de que la medida de agrupamientos por niveles, lo que hace es perjudicar todavía más, a los alumnos asignados a grupos de nivel bajo (Lyle, 1999; McKerrow, 1997), pues los alumnos de grupos bajos reciben una enseñanza calificada de pobre, cuyos contenidos son poco estimulantes para los alumnos (Oakes, 1985; Rosembaun, 1980; Slavin, 1992), con explicaciones de los profesores menos claras (Oakes, 1985), así como menos preparadas (Powell, Farrar y Cohem, 1985) y con menor nivel de exigencia desde el punto de vista cognitivo (Good y Brophy, 1990).

Sin embargo, el apoyo dentro del aula ordinaria aporta la ventaja de la reflexión conjunta de cuanto acontece en la práctica escolar, del análisis de la problemática que se plantea y de la adopción de nuevas estrategias educativas (Moya-Maya, 2012), evitando así, la

desconexión de los contenidos que suele ser habitual cuando se saca a los alumnos para trabajar fuera del aula (González-González, 2002; Ireson y Hallan, 1999; Slavin, 1995).

Desde nuestro enfoque teórico que promueve la inclusión, lo ideal es que el profesor de apoyo, el profesor del aula regular y los especialistas compartan su trabajo en un mismo lugar. Por ende, determinamos que la opción más justa es la B, pues partimos de la base, que es imprescindible que los centros educativos destinen apoyos y recursos para los niños y niñas que presentan dificultades para seguir el ritmo habitual de las clases. Es preciso que los estudiantes que tienen algún tipo de dificultad en el colegio reciban ayuda. Lo ideal es que este apoyo sea aportado por el propio centro educativo dentro del aula habitual, pero en ocasiones también es necesario un apoyo extra, fuera del colegio, que debe ser asumido por los padres y/o familiares. Esta opción no es compatible con la situación socioeconómica que presentan todas las familias, debido a que supone un coste extra, que algunas familias no se pueden permitir. Por dichas razones, esta alternativa se presenta con un nivel de Justicia Social intermedia, y debería aplicarse únicamente en el caso de que los apoyos dentro del aula fueran insuficientes para el progreso del estudiante y teniendo en cuenta que no todas las familias se los pueden permitir.

Por último, la opción menos justa sería la A que discrimina a los estudiantes que presentan dificultades, negándoles cualquier tipo de apoyo y favoreciendo únicamente a los alumnos más aventajados que tienen niveles más altos.

4.4.1.3. Dilema 8: Países pobres

Promenia es un país muy pobre que recientemente ha descubierto un yacimiento de petróleo que supondrá un aumento de la riqueza del país. Con los beneficios del petróleo el Gobierno debería:

- A) Crear nuevos hospitales y escuelas públicas.
- B) Estimular el desarrollo de nuevas empresas y la formación para el empleo.
- C) Promover acuerdos con multinacionales para la extracción y comercialización del petróleo.

Esta pregunta plantea la cuestión de la administración de los recursos naturales de los países pobres, cuya gestión suele ser promovida por los países más desarrollados o por empresas extranjeras (Barbier, 1989). Sin embargo, el modo de fomentar el desarrollo de estos países más pobres, es con la intervención del propio Estado que promueva la implicación y el beneficio de la población local (Vázquez- Barquero, 2009). Si hay un objetivo específico de la política de desarrollo local, es la formación de los recursos humanos, ya que a través de ellos se incorpora conocimiento en la producción de bienes y servicios y en la gestión de la propia estrategia de desarrollo (Boisier y Canzanelli, 2009). Para que esto ocurra, lo primero que hay que hacer es superar las carencias de base que presentan estos países, lo que sólo puede

conseguirse a través de la educación y la formación de los propios habitantes del país (Vázquez-Barquero, 2009).

La falta de salud y educación son componentes intrínsecos de la pobreza, son parámetros sustanciales a ella que en la mayor parte de las ocasiones ayudan a identificarla (Carvalho, 2008). La construcción de nuevas escuelas, el mantenimiento y mejora de las ya existentes, favorece la formación de la población local y consecuentemente el desarrollo del país. Gracias a la educación, las personas pueden acceder a un trabajo de calidad, participar de una mejor forma en los procesos democráticos, contribuir en beneficio del propio país, y además, en el caso de la enseñanza más básica, evitar la explotación a través del alfabetismo (Esteve, 2003). Para el desarrollo de la población local de los países pobres, es necesario potenciar su propia capacidad productiva y esto sólo será posible en una población formada y preparada (Vázquez-Barquero, 2009). Únicamente mediante la educación se genera la capacidad y la oportunidad de producir los recursos necesarios entre la población local para salir de la pobreza y para evitar la explotación por parte de multinacionales o de otras grandes potencias mundiales. Desde nuestro enfoque teórico, estos planteamientos nos llevan a afirmar que la alternativa que ofrece una perspectiva más cercana a la Justicia Social es la A, pues el camino apropiado para salir de la pobreza requiere de una economía sólida que genere empleos y buenos salarios, de un gobierno capaz de proporcionar escuelas, hospitales, niños sanos y bien nutridos que sean el futuro capital humano que estimule el crecimiento económico.

Por otra parte, con base de una buena educación y formación, también es importante que los gobiernos promuevan nuevos puestos de trabajo y formen a la población del país para que pueda desempeñarlos, dado que la base principal para el desarrollo de los países pobres, es promover una educación de calidad. En base a esto, la alternativa B ofrece un planteamiento con una posición intermedia desde nuestro enfoque de la Justicia Social, fundamentada en el desarrollo de nuevas empresas y en la formación para el empleo.

La implantación de multinacionales y empresas extranjeras se suele hacer en contra de la voluntad de los habitantes de los países pobres y con graves violaciones de sus Derechos Humanos (Macklin, 2004; Mateus y Brasset, 2002). Su puesta en marcha supone la explotación de los recursos naturales y la fabricación de productos básicamente para la exportación, que no generan riqueza, ni para los países pobres, ni para las comunidades afectadas y su población, que además son apartados y condenados a la pobreza (Ramonet, 2001). Por ello, asumimos que la alternativa C, es la que ofrece una argumentación más injusta desde nuestro enfoque teórico.

4.4.1.4. Dilema 11: Campañas prevención

El gobierno de Lurtenia está muy preocupado con el consumo de alcohol entre adolescentes y quiere destinar una cuantiosa cantidad de dinero para hacer frente a ese problema en los centros de educación secundaria. ¿Qué crees que es mejor?:

- A) Este dinero debería ser utilizado únicamente en aquellos centros en los que ya se ha visto que existe este problema para aplicar programas de tratamiento a los/as estudiantes que consumen mucho alcohol.
- B) Debería repartirse ese dinero entre todos los centros para que realizaran obligatoriamente campañas de prevención del consumo de alcohol y tratamiento para los/as que consumen más.
- C) Debería hacerse un estudio sobre las necesidades de cada centro y distribuir el dinero en función de sus dificultades y sus proyectos concretos.

En esta pregunta se plantea el asunto de cómo abordar en los centros educativos el tema del alcoholismo entre los jóvenes adolescentes. El problema de las drogas despierta actualmente gran preocupación en todos los ámbitos sociales. El tabaco y, especialmente el alcohol, tienen gran protagonismo entre los adolescentes, tanto por sus efectos como por el hecho de que su consumo abusivo comienza a edades cada vez más tempranas (Rodríguez-Martos, Torralba y Vecino, 1996). Las soluciones a este problema se plantean desde diferentes perspectivas, y la educación puede desempeñar un papel muy importante a la hora de prevenir el consumo de estas sustancias (Suelves, Romero y Sánchez-Turet, 2000).

Está claro que para realizar una intervención hay que partir de una necesidad. Probablemente el modelo con más perspectiva de futuro en la intervención psicopedagógica es el modelo de intervención por programas (Herr, 1979), que se basa en analizar si hay o no hay una necesidad concreta que justifique la implementación de un programa, pudiendo ser una necesidad de intervención o una necesidad de prevención.

Por lo tanto, lo ideal sería realizar un análisis de las necesidades de cada centro educativo para posteriormente intervenir acorde a las demandas que se planteen, siendo la opción C la alternativa más justa de las propuestas, exponiendo que se debe distribuir el dinero y los recursos en función de las necesidades, dificultades y proyectos concretos que se aborden en cada centro. La siguiente opción más adecuada desde nuestro planteamiento de la Justicia Social sería la alternativa B, pues como sabemos la adolescencia es un período de inestabilidad, de búsqueda y de cambios y, por lo tanto, los alumnos a estas edades son más vulnerables al problema del alcoholismo, les afecta cada vez a edades más tempranas y está demostrado que los programas de prevención de consumo de alcohol son beneficiosos en todos los centros de Educación Secundaria (Clayton, Cattarello y Johnstone, 1996; Tobler y Stratton, 1997). Por último, la alternativa menos justa sería la A, que se basa en intervenir únicamente en los centros

en los que se ha detectado el problema sin realizar un análisis previo de la problemática y de las necesidades del resto de los centros educativos.

4.4.1.5. Dilema 13: Discapacidad laboral

Tres personas son contratadas para hacer una obra. Una de ellas tiene una leve discapacidad que le hace ir más lento que los demás. ¿Cómo piensas que debe distribuirse el dinero de sus sueldos?:

- A) Todas las personas deben cobrar lo mismo porque ocupan el mismo puesto.
- B) Cada persona deben cobrar en función de su rendimiento
- C) Todas las personas deben cobrar lo mismo y el Estado debe compensar a la empresa económicamente.

Esta pregunta versa acerca del tipo y la cuantía de remuneración económica que deberían recibir las personas con discapacidad al ocupar un puesto de trabajo y sobre si las empresas al contratar a personas con discapacidad deberían recibir algún tipo de subvención, ayuda o compensación económica por parte de los gobiernos.

Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que todos los seres humanos. A pesar de ello, son una parte de la población más vulnerable, por lo que debe lucharse por conseguir su promoción y asegurar que convivan en condiciones de igualdad con el resto de personas.

Todas las estadísticas apuntan a una menor tasa de actividad entre las personas con discapacidad que provoca que los ingresos medios en las personas con discapacidad sean menores y por tanto, también lo sean su bienestar, calidad de vida y capacitación social. Para subsanar la descompensación económica y los efectos colaterales que conlleva esta menor tasa de actividad, los órganos de gobierno crean sistemas de protección social y pensiones (Livermore, Stapleton, Nowak, Wittenburg y Eiseman, 2000; Verdugo-Alonso et al., 2010).

Se debe luchar para que no sean discriminados, apoyando su participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad; otorgándoles que disfruten de igualdad de oportunidades y de acceso al mundo laboral y social (Cantarero Prieto y Moreno Mencía, 2010). En el ámbito laboral, consideramos que las personas con discapacidad deben ser tenidos en cuenta, fijando metas que exijan un compromiso serio de autoridades administrativas y del Estado, contribuyendo a compensar estas carencias que puedan presentar e incentivando así, su contratación (Sotelo, 2002). Por lo tanto, la alternativa más justa de las propuestas desde nuestro enfoque teórico es la C, pues los Estados deben comprometerse a asegurar y promover el pleno desarrollo de los derechos humanos, económicos, sociales y culturales de las personas con discapacidad, adoptando las medidas necesarias para compensar su situación inicial de desigualdad. Con un planteamiento intermedio en la Escala de Justicia Social está la opción A, ya que todo trabajador

que ocupa el mismo puesto de trabajo debería recibir la misma remuneración económica, y actuar de manera diferente sería ofrecer un trato discriminatorio hacia las personas que sufren alguna discapacidad. Por último, la menos justa sería la alternativa B, pues una persona con discapacidad se encuentra en una condición inicial de desventaja que habría que compensar. Optando por una remuneración en función del rendimiento, les estaríamos perjudicando, y atentando contra sus derechos.

4.4.1.6. Dilema 16: Ayudas países pobres

¿Cuál de las siguientes formas de gestionar las ayudas económicas internacionales hacia los países más pobres te parece más justa?

- A) Favorecer que las empresas multinacionales creen industrias para que contraten a la población local.
- B) Financiar a la población local para que se formen y gestionen sus propias empresas.
- C) Que personas expertas y asociaciones independientes sin ánimo de lucro ayuden a los gobiernos a crear infraestructuras sociales y económicas.

Esta pregunta se centra en la gestión de las ayudas económicas que reciben los países pobres para fomentar su desarrollo. Todos los países necesitan políticas y estrategias para reducir sustancialmente la pobreza en el plazo más breve posible. El apoyo internacional es fundamental para adoptar medidas que fomenten el desarrollo de los países más pobres y conseguir que su crecimiento económico sea sostenido y sostenible, pues uno de los objetivos fundamentales de la ayuda externa es estimular el crecimiento en los países en desarrollo (Burnside y Dollar, 1999).

Desde nuestro enfoque de la Justicia Social consideramos que las intervenciones en los países pobres se deberían llevar a cabo de manera que fomenten el desarrollo de la población local (Vázquez- Barquero, 2009). Los planes estratégicos deben estar ligados al surgimiento de instituciones de financiación flexibles y tendrían que centrarse en las comunidades locales, para que las personas de los países pobres puedan acceder y participar activamente (Boisier y Canzanelli, 2009). Para que puedan desarrollarse y prosperar es importante que se les facilite el acceso a préstamos, además de proporcionarles información, conocimientos empresariales y destrezas. La educación es el primer paso para conseguir un cambio, teniendo un efecto multiplicador en el futuro. Por lo tanto, se debe promover el fortalecimiento y la capacitación laboral de las comunidades locales y la educación como herramientas básicas para salir de la pobreza (Nussbaum, 2006). Conforme a esta argumentación desde nuestra perspectiva teórica de la Justicia Social asumimos la alternativa B como la opción más justa. Apostar por la cooperación para contribuir al desarrollo de las personas en sus propios países, dotándoles de las herramientas y capacidades necesarias para que refuercen su propio desarrollo. Se trata de garantizar actuaciones duraderas para que se mantengan cuando finalicen las ayudas externas.

Las organizaciones sin ánimo de lucro también desempeñan un papel fundamental en el impulso de estrategias de desarrollo humano en los países pobres. Sirven para reforzar y complementar las actividades gubernamentales por ser más flexibles y más aptas para llegar a algunas comunidades de manera efectiva (Sánchez, 1998). Por ello, proponemos la alternativa C con un planteamiento en una posición intermedia en la Escala de Justicia Social.

Por otra parte, las multinacionales suelen tener un poder importante, que les permite negociar en condiciones de fuerza ante gobiernos, sindicatos, sectores de la sociedad local, comunidades indígenas, etc. Esto suele generar mucha desconfianza, pues en ocasiones usan su poder para exigir rebajas de impuestos, condiciones laborales abusivas, salarios bajos o débiles regulaciones medioambientales (Mateus y Brassat, 2002; Ramonet, 2001). Las multinacionales se aprovechan de que los países en desarrollo tienen recursos naturales y mano de obra barata, y en muchas ocasiones colocan a la población local de estos países en condiciones de explotación, trabajando muchas horas por bajos salarios que no les permiten vivir dignamente, lo que nos lleva a postular la alternativa A como la opción menos justa.

4.4.1.7. Dilema 19: Becas escolares

Para la asignación de becas, ¿Qué criterio tiene mayor importancia?

- A) La nota media del estudiante.
- B) El nivel de ingresos económicos de la familia.
- C) Ambos criterios por igual.

Esta pregunta versa sobre los criterios que deberían prevalecer en la asignación de becas. Como es sabido, las becas son ayudas económicas o subvenciones que una institución pública o privada entrega a los alumnos para que puedan llevar a cabo sus estudios o investigaciones. Por lo general, van destinadas a aquellos estudiantes o investigadores que no cuentan con capital suficiente para solventar sus estudios. De esta manera, se pretende que los estudiantes con menos recursos económicos puedan estudiar y continuar su carrera académica (Bordalejo, 2010). El principal objetivo de las becas es que no sea el dinero el motivo que impida efectuar los estudios, evitando que se excluya del sistema educativo a los estudiantes por falta de recursos (Mediavilla, 2013). Por lo tanto, la alternativa B se plantea como la opción más justa desde nuestro enfoque teórico de la Justicia Social, pues para la asignación de becas el criterio que debería prevalecer es el nivel de ingresos económicos de las familias. De esta manera, aquellos que quieren estudiar, pero no pueden hacerlo por carecer de recursos económicos suficientes, logran la igualdad de oportunidades.

También se ofrecen becas como estímulo o recompensa a aquellos estudiantes que destacan y logran obtener buenas calificaciones, pero siendo este criterio, aunque también

importante, de menor consideración que el anterior. Por lo tanto, antes de considerarse exclusivamente los resultados académicos de los estudiantes, se debería valorar también sus ingresos, siendo la alternativa C, la que plantea una postura intermedia en la Escala de Justicia Social. Por lo tanto, el criterio menos justo se describe en la opción A, que considera que, para la obtención de becas, se debería tener en cuenta exclusivamente las notas de los estudiantes y sus resultados académicos.

4.4.1.8. Dilema 24: Excursión

En un colegio se ha planificado una excursión de un día a un importante museo de la ciudad, como actividad extraescolar para dos grupos de estudiantes de 1º de ESO. El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el coste de esa actividad. ¿Qué deberían hacer?:

- A) Que el colegio pague los gastos de los/as estudiantes que no tienen dinero.
- B) Elevar un poco el precio de la excursión al resto de los dos grupos para que asistan todos.
- C) Asegurarse que los chicos y chicas que no puedan ir a la excursión trabajen en el centro sobre lo que van a ver en el museo.

Este ítem expone el tema de la gestión económica de las actividades extraescolares para aquellos estudiantes que no tienen recursos suficientes para asumir el gasto que conlleva su realización. Los centros educativos no pueden limitar sus actividades a las estrictamente académicas, sino que deben dar cabida a otras que permitan proporcionar al alumnado otras experiencia y otras situaciones de aprendizaje. Estas actividades complementan las estrictamente académicas y contribuyen a una adecuada educación en la experimentación o utilización de lo aprendido y en la adquisición de valores y actitudes, necesarios para la convivencia (Cívico et al., 2006).

Las actividades complementarias impartidas en horario lectivo son obligatorias para todos los alumnos y por lo tanto es necesario que asistan, proporcionando los medios para que todos los estudiantes puedan participar. En este sentido, es importante la participación e implicación de todos los sectores de la comunidad educativa para que estas actividades puedan ser desarrolladas por todo el alumnado (García, 2010). En el supuesto de que una familia no pueda hacer frente al gasto, se debe intentar buscar alternativas de solución para que los alumnos puedan acudir a esa actividad necesaria para favorecer su aprendizaje. Por ello, es conveniente que el centro disponga de ayudas o de un fondo económico, que permita a los alumnos en situación social desfavorecida, poder participar en estas actividades (Izaguirre, 1995; Orriols, Oliart y Roldán, 2004), tal como se refleja en la alternativa A, que propone el planteamiento más justo desde nuestro enfoque de la Justicia Social. El centro debe contemplar y tener en cuenta este tipo de situaciones y de familias que no pueden permitírselo, a la hora de planificar las actividades complementarias y asumir los gastos en caso necesario. La siguiente

opción en la ordenación de la Escala de justicia social sería la B, pues esta alternativa sigue favoreciendo el objetivo principal de estas actividades, permitiendo que todos los alumnos las realicen, aunque en este caso se logre en detrimento económico del resto de estudiantes, también fomenta valores de solidaridad, compañerismo y empatía. Por último, la opción menos justa sería la C que restringe la participación de algunos alumnos en estas actividades, y por ende de recibir una educación integral y adecuada, negándoles su derecho a participar.

4.4.1.9. Dilema 27: Trabajo infantil

Una conocida empresa multinacional del deporte fabrica productos en un país muy pobre, empleando a niños y niñas en las fábricas. ¿Qué piensas de ello?:

- A) Permite a las niñas y niños ganar algo de dinero para ayudar a sus familias.
- B) Los niños y niñas nunca tendrían que trabajar.
- C) Debería permitirse si los niños y niñas prefieren trabajar a estudiar.

Este ítem versa sobre el derecho a la educación de niños y niñas, y sobre el trabajo infantil. La educación es un instrumento poderoso y esperanzador, que permite a niñas, niños y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza por su propio esfuerzo. Sin embargo, millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas, en muchos casos a causa de la pobreza. Las dificultades económicas y el trabajo son las principales razones que los jóvenes aducen para el abandono escolar (Ávila, 2007).

En la Declaración de los Derechos del niño, además del derecho a recibir educación, se encuentra el derecho a la protección contra el trabajo infantil, pues no debe permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada. Esto nos lleva a plantear la alternativa B como la más justa de las propuestas, preservando el derecho a la educación de todos los niños y niñas y no permitiendo que trabajen.

UNICEF define el trabajo infantil como *“el trabajo excesivo realizado por niños con consecuencias negativas para su adecuado desarrollo físico, mental o emocional y que, además, les priva de una educación que merecen”*. El trabajo infantil es una violación de los derechos humanos en muchos planos diferentes, ya que condena al niño a un presente angustioso y a un futuro sin esperanza. La temprana incorporación de los niños y niñas al mundo del trabajo y la frecuente inadecuación de la escuela para atender a las realidades, intereses y necesidades de aquellos grupos de la población que requieren de la utilización de trabajo familiar para asegurar su propia subsistencia son problemas con los que se encuentran los niños y niñas de muchos países en vías de desarrollo (Gajardo y De Andraca, 1988). Se les niega la oportunidad de ser niños. Por desgracia, la pobreza y las dificultades económicas familiares, son factores clave que afectan a la situación del trabajo infantil. Los niños se convierten en mano de obra necesaria, ya que la situación económica de muchas familias sería más precaria sin la aportación de sus hijos.

Por dichos motivos, proponemos la alternativa A en una posición intermedia en la Escala de Justicia Social, pues la necesidad de aportar ingresos a la economía familiar provoca que el trabajo se priorice sobre la asistencia a la escuela. Muchos de estos niños y niñas no van a la escuela para ayudar económicamente a sus familias. Los niños trabajadores no suelen tener tiempo para acudir a la escuela y los pocos que pueden, terminan tan cansados que su rendimiento escolar es muy bajo. Aunque sólo se dispone de cifras aproximadas, en los países en desarrollo se ganan la vida trabajando al menos 250 millones de niños, casi la mitad de ellos a jornada completa (UNICEF, 2011).

Tras las argumentaciones expuestas, concluimos que desde nuestro enfoque teórico de la Justicia Social la alternativa menos justa sería la C, dado que en primer lugar se debería garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas, pues es prioritario sobre su libertad de elección. La privación de educación atenta contra el desarrollo integral de las personas, necesario para el desarrollo de sus capacidades intelectuales, sociales y psicoafectivas. Para considerar admisible su libertad de elección en este ámbito se debe determinar una edad mínima, en la que se considere que han adquirido una conciencia y maduración suficientes para poder decidir si quieren seguir estudiando y ampliar su proceso formativo, o por el contrario prefieren incorporarse al mundo laboral.

4.4.1.10. Dilema 29: Impuestos

En relación con los impuestos, ¿qué te parece mejor?:

- A) Todas las personas que viven en el mismo país deberían pagar los mismos impuestos.
- B) Las personas deberían pagar más impuestos en función de su riqueza.
- C) Nadie debería pagar impuestos.

Esta pregunta está enfocada a la cuestión de los impuestos. Como es sabido, los impuestos son cargas obligatorias que las personas y empresas tienen que pagar para financiar al Estado. El fundamento tradicional de la existencia de impuestos es cubrir los gastos públicos para hacer frente a las necesidades de la sociedad y a los gastos de interés general. Por lo tanto, sería inviable para el funcionamiento de una sociedad sostenible y para la contribución de los bienes sociales, que no existieran impuestos, tal como se propone en la alternativa C, que ofrece la propuesta menos justa desde nuestro enfoque teórico de la Justicia Social. El planteamiento de no pagar impuestos es inadmisibles e inviable para que una sociedad prospere (Álvarez, 2002; Farrelly, 2004; Murphy y Nagel, 2001; Pérez-Muñoz, 2007; Smith, 2005; Young, 1988;).

Sin los impuestos, un Estado no podría funcionar, ya que no dispondría de fondos para financiar la construcción de infraestructuras (carreteras, puertos, aeropuertos, eléctricas...),

prestar servicios públicos de sanidad, educación, defensa y sistemas de protección social (desempleo, jubilación, prestaciones por invalidez o accidentes laborales...), etc.

Teniendo en cuenta el principio de justicia de Adam Smith (2005), los impuestos deben establecerse en función de la capacidad contributiva de las personas a las que va dirigido, tal como se propone en la opción B, presentada como la alternativa más justa desde nuestro enfoque teórico de la Justicia Social, pues la equidad debe ser la base del impuesto y las cargas públicas. De esta manera, quienes más tienen deben aportar mayores impuestos al financiamiento estatal, para perseguir el principio constitucional de equidad o de justicia del gasto público y su función redistributiva. Es decir, los habitantes de un país deben contribuir al sostenimiento del gobierno en una proporción lo más cercana posible a sus capacidades económicas (Farrelly, 2004; Young, 1988). Además, debe haber una asignación equitativa de los recursos públicos, que implique que todos los ciudadanos tienen derecho a beneficiarse por igual de los bienes y servicios públicos, independientemente de su capacidad económica para contribuir mediante el pago de impuestos. Este principio de equidad o de justicia supone la garantía de una satisfacción mínima de las necesidades públicas y la ausencia de toda discriminación.

La alternativa A presenta una propuesta con una posición intermedia en la Escala de Justicia Social desde nuestro enfoque teórico. Esta opción resulta en detrimento de los que menos tienen y en contra del principio de equidad, al obligar a contribuir a todos los ciudadanos con los mismos impuestos independientemente de sus retribuciones y de su situación económica. Pues a través del gasto público se debe compensar la situación de desigualdad de los sectores sociales económicamente más débiles, intentando asegurar una convivencia lo más justa posible.

4.4.2. Dilemas de Reconocimiento

4.4.2.1. Dilema 1: Idioma

Gandacia es un país en el que viven y trabajan muchas personas que no tienen un conocimiento mínimo del idioma gándés. ¿Cuál de las siguientes opciones te parece la más adecuada?:

- A) Para ser ciudadano/a con todos los derechos se debería tener un conocimiento mínimo del idioma.
- B) Para tener derecho a trabajar se debe tener un conocimiento mínimo del idioma.
- C) Para ser ciudadano/a con todos los derechos no debería ser obligatorio tener un conocimiento mínimo del idioma.

En esta pregunta se plantea la cuestión de los derechos ciudadanos en relación con el idioma. Desde nuestro enfoque de la Justicia Social defendemos una visión cosmopolita de la

ciudadanía (Archibugi, 2008; Cortina, 2004; Nussbaum y Cohen, 2013; Prudencio, 2010), que considera a todos los hombres conciudadanos de una misma comunidad, de modo que el ciudadano cosmopolita se siente ciudadano en todas partes. De este modo las personas nos convertimos en ciudadanos del mundo, traspasando las fronteras geopolíticas, por encima de la nacionalidad y con independencia del lugar de origen. Desde esta visión, planteamos la opción más justa como la C dado que los derechos ciudadanos deberían ser universales y por lo tanto aplicables a todos los habitantes del país en el que se reside, sin discriminación alguna por motivos de etnia, sexo, idioma, religión, opiniones políticas, origen nacional o social, posición económica, país de origen o cualquier otra condición social. Las personas deben promover mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y asegurar su reconocimiento y aplicación universal. Por contraposición, la alternativa más injusta de las propuestas es la A, que expone que es necesario el requisito del conocimiento de una lengua para que se reconozcan los derechos de un individuo como ciudadano, pues por definición los derechos son universales y por ende propios de todas las personas y por tanto no deben estar restringidos por el conocimiento de un idioma o lengua oficial de un país. La alternativa B, plantea una posición intermedia desde nuestro enfoque teórico de la Justicia Social, argumentando que existen cierto tipo de trabajos que sí requieren de cierto conocimiento y destreza del idioma del país para poder ser desempeñados. Sin embargo, esta condición no es extrapolable a todos los tipos de empleo.

4.4.2.2. Dilema 3: Acceso TICS

Un derecho universal para todas las personas debería ser:

- A) Poder acceder a través de internet a cualquier información que esté en la web.
- B) Tener un ordenador rápido para poder ver muchos sitios en poco tiempo.
- C) El uso de los ordenadores de cualquier sitio (p.ej. el colegio, centros comerciales) para acceder a la red.

Este dilema sobre Derechos Universales aborda la cuestión del acceso a la información y la utilización de equipos y medios informáticos (Basterra, 2006; Castells y Pekka, 2002; Luño, 2004; Maldonado y Vitale, 1998). Las Naciones Unidas, en una de sus primeras asambleas generales afirmaron que “la libertad de información es un derecho fundamental” reconocido por la Resolución 59 aprobada en 1946. El acceso a la información es un derecho que tiene toda persona para buscar, recibir y difundir información. En la sociedad de la información en la que vivimos, gracias al fenómeno de la globalización y a los avances de las nuevas tecnologías, es más fácil y rápido el acceso y el intercambio de información, superando las barreras de espacio y tiempo. Además, disponemos de un conjunto de técnicas que nos permiten buscar,

categorizar, modificar y acceder a la información que se encuentra en un sistema: bases de datos, bibliotecas, archivos, Internet...

Si a las personas se les niega el acceso a la información, se les está impidiendo emitir, conocer opiniones y expresar sus pensamientos. Por lo tanto, la manifestación de sus ideas no será libre y se estará así cometiendo una violación de sus derechos. Cabe destacar que en España, pese a existir el derecho a la información con garantía constitucional, todavía no se ha dictado una ley de acceso a la información como tienen otros países europeos casi en su totalidad.

Basándonos en estas argumentaciones, desde nuestro enfoque teórico de la Justicia Social, la alternativa más justa es la A, pues plantea el acceso a la información como un derecho fundamental. Una de las formas de alcanzar este derecho, haciéndolo extensivo a todos los individuos, es facilitando su acceso a través de la libre utilización de los medios que permitan el acceso a la información de forma gratuita en lugares públicos, lo que plantea la alternativa C, en una posición intermedia de Justicia Social, dado que es importante facilitar en la medida de lo posible el acceso libre y gratuito a la información para todas las personas. Por último, la opción clasificada como la menos justa desde nuestro enfoque teórico, sería la B, ya que se puede considerar más un privilegio que un derecho la adquisición de un ordenador que permita navegar a gran velocidad.

4.4.2.3. Dilema 7: Mujeres

En nuestra sociedad, las mujeres y los hombres que desempeñan el mismo puesto de trabajo no suelen ganar lo mismo. ¿Por qué crees que pasa esto?:

- A) Las mujeres ganan menos porque están discriminadas.
- B) Las mujeres ganan menos porque generalmente tienen otras obligaciones familiares.
- C) Los hombres ganan más porque suelen comprometerse más con su trabajo.

Este dilema plantea el tema del reconocimiento de la igualdad de género y la defensa de los derechos de las mujeres (Fraser, 1996). La discriminación laboral por razones de género es, sin lugar a duda, uno de los problemas más importantes en relación con la incorporación de la mujer al trabajo (Becker, 1985; Lazear y Rosen, 1990; López, 1988; Moreno, Grijalba y Rodríguez, 1996; Oaxaca, 1973; Villar, 2010).

En 2007, el Gobierno español aprobó la Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres (LOIEM) que buscaba terminar con las desigualdades en el trabajo. Sin embargo, según varios estudios (Martínez, 1995; Villar, 2010), los preceptos de la ley siguen fuera de las empresas españolas. Es un asunto bastante polémico que implica una gran cantidad de movimientos sociales, que buscan promover la igualdad de derechos y oportunidades de

todas las personas, con independencia de su género. Estos movimientos reivindican la igualdad de participación de las mujeres en las actividades democráticas y buscan asegurar la igualdad de remuneración por el mismo puesto de trabajo. Sin embargo, las dificultades y barreras que se encuentran las mujeres en el mundo laboral siguen siendo una realidad, pues teniendo la misma preparación o incluso más que muchos hombres, tienen mayores dificultades para acceder a ciertos puestos de trabajo y conseguir la misma remuneración salarial. Con base a estos hechos, que se siguen produciendo en nuestra sociedad actual, planteamos la alternativa A, como la que ofrece un planteamiento más justo desde nuestro enfoque teórico, pues la discriminación es el factor fundamental que provoca que se sigan produciendo este tipo de situaciones, colocando a las mujeres en una posición de inferioridad e injusticia.

El origen de tal discriminación, está ligado principalmente al hecho de que la condición femenina incide sobre las prestaciones de trabajo fundamentalmente a causa de la maternidad y sus derivaciones. Esto nos lleva a establecer la alternativa B en una posición de Justicia Social intermedia. Sin embargo, en este punto se debe concretar que las obligaciones familiares no son atribuibles a ninguno de los géneros, pues tanto hombres como mujeres están capacitados para realizar cualquier tipo de tarea en el hogar, lo que supone que dichas obligaciones deban apreciarse como una responsabilidad compartida.

La opción más injusta en este dilema, la plantea la alternativa C, pues el compromiso y la responsabilidad en el trabajo son factores independientes al género, así como la formación y las capacidades para el puesto. Por lo que este tipo de justificaciones son inaceptables al tratarse de factores que no son inherentes a ninguno de los géneros.

4.4.2.4. Dilema 10: Acoso escolar

Pablo es un estudiante de 2º de ESO al que un grupo de su clase molesta y acosa continuamente. Santiago sabe lo que están haciendo sus amigos y amigas y quiere pararlo. ¿Qué es lo que debería hacer?:

- A) Decirles que no pueden hacerle eso a Pablo y, si no le hacen caso, pedir ayuda a un adulto.
- B) No intervenir en las disputas, para no perder a sus amigos y amigas.
- C) Hablar con Pablo para ayudarlo a evitar y/o afrontar esas situaciones.

Esta pregunta trata sobre un tipo de conflicto muy habitual en los centros educativos y en las aulas, el acoso escolar o bullying. Los conflictos son parte de la vida y, por consiguiente, del aprendizaje de los niños. Sin embargo, hay ocasiones en las que los conflictos pueden degenerar en violencia, como sucede en los casos de acoso escolar. En estas situaciones, es necesario intervenir para resolver el problema y evitar el sufrimiento del niño acosado. Para mejorar la convivencia en el ambiente escolar y prevenir la violencia, resulta imprescindible enseñar a los niños a resolver sus propios conflictos de una forma constructiva y no violenta

(García, Hernán y Lapponi, 2002; Olweus, 1993; Ramírez, 2006; Sallánez, Asparó y García, 2013). Por lo tanto, la forma más justa y adecuada de proceder, desde nuestro planteamiento de la Justicia Social sería la que se propone en la alternativa C, que consiste en hablar con la víctima para ayudarle a evitar y/o resolver sus propios conflictos. Si actuamos de este modo, le estamos dotando a la víctima de las herramientas y habilidades necesarias para resolver su propio conflicto y, además, las podrá desempeñar en cualquier situación o conflicto similar que se le vuelva a presentar en el futuro. Es una forma de preparación y de prevención que facilita que puedan enfrentarse y resolver los problemas o conflictos en todas las ocasiones que se les vayan presentando a lo largo de la vida (Díaz-Aguado, 2005). Por ello, hay que enseñarles a pensar, ponerse en el lugar de la otra parte, escuchar, dialogar, razonar y negociar. Por el contrario, si les resolvemos el conflicto puntual que se les presente en un momento determinado, sin que ellos se involucren, intervengan y aprendan cómo resolverlo (como propone la opción A), habremos resuelto ese problema específico, pero la víctima no habrá aprendido a resolverlo y no sabrá cómo actuar en el futuro si le aparece una situación o problema similar. Esto se podría resumir con el sabio proverbio, *<<no le des el pez, enséñale a pescar>>*, acorde con la Teoría Constructivista, muy eficiente en educación. Enseñar haciendo, construyendo el propio conocimiento y las propias habilidades. Pero en determinadas ocasiones, también es importante, además de ayudarles a enfrentar y resolver el problema, intervenir para apaciguar la situación y ayudar a la víctima, como plantea la alternativa A con una posición intermedia en la Escala de Justicia Social.

Por otro lado, las personas que, sin intervenir de forma directa, pueden quedar más afectadas por el bullying o acoso escolar, son los testigos que conviven diariamente con la violencia y la observan sin hacer, ni decir nada. Planteándose así, la opción B como la más injusta desde nuestro enfoque teórico, pues además de ser contraproducente para la víctima al no ayudarla a resolver su situación, también resulta perjudicial para las propias personas que observan impasibles, convirtiéndose en cómplices encubiertos de los propios acosadores y ratificando en cierto modo la situación (Trautmann, 2008). Actuando de una manera pasiva estaríamos de alguna manera apoyando el acoso, manteniendo el problema y propiciando que aumente en el futuro.

4.4.2.5. Dilema 15: Religión/Hiyab

Rashida es una estudiante musulmana de 3º de ESO. En la clase de educación física no quiere quitarse el velo a pesar de que el profesor le insiste. ¿Cuál crees que debería ser la posición de la dirección del centro?:

- A) Pedirle a ella y a su familia que respeten las normas de la clase.
- B) Tratar el caso en la comisión de convivencia para reconsiderar las normas de diversidad cultural.
- C) Permitirle que no vaya a las clases de educación física.

Una de las cuestiones relacionadas con la población musulmana que ha suscitado un debate social más amplio en Europa en los últimos años es la presencia del velo islámico o hiyab en los centros educativos. España no es una excepción. Como es sabido, el velo tiene una connotación religiosa vinculada a la religión islámica y España es un país aconfesional que permite la libertad religiosa. Sin embargo, no están regulados algunos aspectos como el uso del velo en los centros educativos. Es decir, cada centro es libre de imponer sus propias normas, fijadas en sus reglamentos internos. Por ello, nos debemos plantear que actitud debe adoptar el Estado y los centros ante el uso de estas prendas de la cultura y religión musulmana, especialmente en los espacios públicos (Martínez, 2011; Ruiz, 2011;).

En un primer momento, los conflictos por la cuestión del velo se referían a la objeción de conciencia planteada por algunas alumnas musulmanas en relación con asignaturas como educación física, no tanto por el contenido sino por las exigencias de vestuario que implicaba cursarlas (Jordán y Vicedo, 2012). Este tipo de conflictos se han ido resolviendo en el ámbito administrativo, generalmente remitiendo la cuestión al Consejo Escolar del centro y a las previsiones de su reglamento interno.

Hay que tener también presente que el hiyab no es el único símbolo religioso usado por alguno de los miembros de la comunidad escolar; piénsese en el hábito de las monjas o en la sotana de los sacerdotes católicos, o la posibilidad de portar al cuello símbolos más o menos notorios como cruces, estrellas de David, manos de Fátima, etc. La imposibilidad de establecer diferencias por razón de creencias o religión, salvo que exista una justificación razonable para ello, obliga a aplicar la misma solución al empleo de todos los símbolos religiosos en las aulas de los centros educativos de titularidad pública, con independencia de la ideología religiosa concreta que el símbolo represente.

Es importante destacar que en España, prevalece el derecho de las menores a la educación sobre la libertad religiosa y el ideario del centro. Es decir, si una chica musulmana no está dispuesta a renunciar a llevar el velo islámico, se le podría cambiar a un centro que lo

permitiera; y en el caso de que no fuera posible, el centro debería garantizar el derecho de la niña a su formación y educación, permitiéndola que acudiera con velo.

Según las opciones que plantea esta pregunta, la alternativa más justa es la B, que propone evaluar el caso en la comisión de convivencia (órgano integrado por profesores, familias, personal de administración y servicios y alumnado; encargados de prevenir y evitar el conflicto, mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros). La comisión de convivencia tiene como finalidad buscar y proponer estrategias y posibles soluciones a los conflictos o problemas que se viven o surgen en la vida diaria de los centros educativos, para conseguir mejorar el clima de convivencia con la participación de toda la Comunidad Educativa. Es así, en el caso del uso del velo islámico en aquellas actividades en las que puede ser incompatible o inseguro su uso, como podrían ser algunas actividades en las clases de educación física. Por ello, sería conveniente que el centro estableciera un diálogo con los padres, los alumnos y las comunidades religiosas locales para llegar a un acuerdo.

Por otro lado, se debe garantizar el derecho a la educación integral del alumnado, favoreciendo su desarrollo en todos los ámbitos del currículo –que incluye la realización de ejercicio físico-. Por lo tanto, la alternativa C, la cual excluye a la estudiante de las clases de educación física, es la que se considera menos justa desde nuestro enfoque teórico de la Justicia Social, pues atentaría contra el derecho constitucional que tienen los estudiantes de recibir una educación adecuada en todos los ámbitos y disciplinas.

Mostrando un planteamiento con una posición intermedia en la Escala de Justicia Social, se encuentra la alternativa A, dado que lo más importante es garantizar la educación del alumnado, prevaleciendo su derecho a educación sobre el de libertad religiosa. En el caso de que el uso del pañuelo pudiera considerarse una limitación puntual para la realización de algún ejercicio físico -por cuestiones de seguridad-, primaría su derecho a recibir una educación adecuada y libre de riesgos en todos los ámbitos.

4.4.2.6. Dilema 18: Identidad cultural

Las familias de los/as estudiantes que proceden de otra región, país o religión, deben procurar que sus hijos e hijas:

- A) Mantengan su cultura, creencias y costumbres.
- B) Se adapten a la cultura, creencias y costumbres predominantes.
- C) Decidan por sí mismos lo que creen mejor.

Esta pregunta cuestiona si los inmigrantes deberían mantener su cultura o adaptarse a las costumbres del país en el que residen. La cultura está formada por las costumbres, actividades y comportamientos que los miembros de una comunidad aprenden de sus familias,

amigos, medios de comunicación y gente que les rodea, y que se van transmitiendo de una generación a otra. Trasladarse a un nuevo lugar, supone afrontar muchos cambios y la adaptación a una cultura diferente puede ser difícil. Es importante entender la nueva cultura y encontrar la manera de vivir cómodamente en ella, siendo fiel a aquello que se valora de la cultura propia (Barea, 2008; Dietz, 2003). Se debe decidir libremente, no forzarse a cambiar rápido, sino adaptarse al ritmo de cada uno. Basándonos en estos planteamientos, la alternativa C es la que presenta un enfoque más cercano a la Justicia Social, pues no se trata tanto de escoger entre una cultura u otra, sino de decidir libremente lo que más interesa de cada una. Es normal que la adaptación a una nueva cultura resulte complicado, las diferencias entre culturas pueden dificultar la adaptación al nuevo entorno. El proceso de adaptación de cada persona es diferente. A ciertas personas les resulta más fácil que a otras adaptarse, pero es aconsejable que las personas se integren en la nueva sociedad, lo que supone que en ocasiones tengan que adquirir las costumbres y hábitos de la nueva cultura del país en el que viven (Ioé, 2008). Esto plantea la alternativa B en una posición intermedia en la Escala de Justicia Social.

A veces, los miembros de la familia a los que resulta fácil la transición y asimilación de la nueva cultura pueden ser de gran ayuda, además de suponer una vinculación con las propias raíces. Sin embargo, es posible que los miembros de la familia quieran mantener la cultura y sea más difícil la adaptación. No es aconsejable aislarse y no querer asimilar las costumbres de la nueva cultura dado que eso no facilitará su integración en la nueva sociedad. Por lo tanto, la opción A, es la que se plantea como la menos justa desde nuestro enfoque teórico, ya que puede generar problemas de aislamiento y rechazo.

4.4.2.7. Dilema 21: Familia

Para que exista una familia, según tú opinión, lo más importante es que haya:

- A) Un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con o sin hijas/os.
- B) Una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla.
- C) Un vínculo afectivo entre personas que comparten un lugar de vida común.

En la actualidad, no existe un consenso sobre la definición de familia. La familia, es un grupo social que varía según la sociedad en la que se encuentra y, por lo tanto, tiende a reproducir y transmitir los valores sociales y culturales de dicha sociedad. Es decir, la familia, como cualquier institución social, tiende a adaptarse al contexto de la sociedad. Esto explica que el concepto de familia va cambiando, evolucionando y adaptándose a las transformaciones que se producen en las nuevas realidades sociales (Sánchez, 2008). Así, el alto número de familias extensas en las sociedades tradicionales, se ha ido remplazando, adaptándose a las nuevas realidades, dando paso a un aumento de familias monoparentales y reconstruidas en las sociedades industrializadas y al reconocimiento legal de las familias homoparentales en aquellas

sociedades cuya legislación ha reconocido el matrimonio homosexual (Rotenberg y Wainer, 2010).

Podemos decir que la familia es un núcleo compuesto por personas unidas por relaciones de parentesco y/o afecto. Pero fundamentalmente la familia es un vínculo afectivo, basado en compartir, colaborar y en la ayuda mutua entre sus miembros (Rodrigo y González, 2014). En las sociedades globalizadas, se diversifican las formas de organización familiar. En sociedades como Estados Unidos y Europa occidental, se presentan familias unidas por lazos puramente afectivos. Entre este tipo de unidades familiares se encuentran las familias encabezadas por miembros que mantienen relaciones conyugales estables no matrimoniales, con o sin hijos. Así, desde nuestra perspectiva de Justicia Social afirmamos que la familia es, ante todo, una vinculación de amor, de protección y de apoyo. Se debe considerar como el primer núcleo de solidaridad dentro de la sociedad. Por ello, la alternativa C, es considerada como la opción más justa de las presentadas, al ser la que mejor refleja el concepto de familia de nuestra sociedad actual. En el núcleo familiar se promueve amor, cariño, protección y se prepara a los más jóvenes para la vida adulta, colaborando con su integración en la sociedad.

La segunda opción por orden en la Escala de Justicia Social, es la alternativa B, que se plantea en una posición intermedia, pues aunque no incluye todas las realidades sociales que expresa el concepto de familia, al menos incorpora a las familias homoparentales; un sector muy importante de la población que está avanzando en el reconocimiento de sus derechos, entre los que se incluyen, su derecho a formar una familia. Por último, la opción más injusta sería la A, pues sólo hace referencia a la familia tradicional y no está adaptada a la sociedad en la que vivimos, que integra una diversidad familiar mucho más amplia.

4.4.2.8. Dilema 23: Hijos parejas homosexuales

Algunas personas no aceptan que las parejas de gays y de lesbianas tengan hijos/as. Ante esta situación, ¿qué piensas que es mejor?:

- A) Para proteger los derechos de los niños y las niñas estas parejas no deberían tener hijas/os.
- B) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, no deberían contarle a nadie cómo es su familia.
- C) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, los profesores deberían atender a la diversidad de familias que existen.

Este dilema plantea la cuestión del reconocimiento de las familias homoparentales con hijos, un tema bastante tratado en la literatura reciente (Agustín, 2014; Fernández, 2009; Galán, 2011; Rotenberg y Wainer, 2010). Es bien sabido que la palabra que mejor define en la actualidad el concepto de familia es la diversidad. En las últimas décadas la familia se ha transformado de manera muy notable, adoptando nuevas formas. En España, en los últimos

años se han producido una serie de cambios que han repercutido de forma directa en la conformación de la familia y, por ende, en su percepción por parte de la sociedad. Desde el punto de vista legal, se han producido grandes avances con las familias homoparentales, determinados fundamentalmente por la aprobación de diversas leyes que han ido dando entrada a nuevos modelos familiares, suponiendo no sólo el reconocimiento y la protección legal, sino también una proyección social de visibilidad.

En el caso de familias homoparentales, existe una amplia evidencia investigadora (Agustín, 2014; Ceballos Fernández, 2012) que demuestra que los menores criados por progenitores del mismo sexo se desenvuelven igual de bien que aquellos criados por progenitores de distinto sexo, por lo que no habría ninguna razón evidente para negarles a estas parejas la posibilidad de tener hijos. De este modo, desde nuestro enfoque de la Justicia Social consideramos el argumento más injusto el expuesto en la alternativa A, pues niega a estas familias la posibilidad de tener descendencia.

Está demostrado, que las niñas y niños de familias con padres gays y lesbianas no son diferentes a otros niños y niñas con padres heterosexuales en su desarrollo emocional o en sus relaciones con pares y adultos. Además, existe un gran número de investigaciones (Agustín, 2014; Ceballos Fernández, 2012; Fernández, 2009) que muestran que no existe relación entre la orientación sexual de los progenitores y la adaptación emocional, psicológica y conductual del menor, no existiendo riesgo para los menores por el hecho de crecer en una familia con uno o más progenitores homosexuales, y siendo la calidad de la relación del padre o la madre con los hijos y no la orientación sexual de los padres y/o madres lo que tiene mayor efecto en su desarrollo.

Si bien los niños y niñas criados por familias homoparentales no tienen ningún impedimento para su normal desarrollo, generalmente a sus padres y madres les preocupa que los prejuicios y las actitudes homófobas, desemboquen en situaciones de rechazo hacia sus hijas e hijos. En este contexto, la escuela es un espacio que puede generar especial vulnerabilidad y preocupación para las familias homoparentales. Por lo tanto, este tipo de familias deberían gozar de un reconocimiento especial por parte de sus profesores y del centro educativo. Para trabajar el respeto hacia estas familias, la mejor estrategia parece ser incluir el tema de la diversidad familiar en los contenidos, y así, conseguir acercar a los alumnos esta realidad social para normalizarla. Por lo tanto, desde nuestro enfoque teórico de Justicia Social, la opción más justa es la alternativa C, que tiene en cuenta la diversidad de familias que integran nuestra sociedad actual. Cuando mostramos y enseñamos a todo el alumnado la riqueza de la diversidad familiar, estamos construyendo una sociedad más respetuosa, tolerante y cívica para todas las

niñas y niños. Con este fin, suele ser importante que los profesores conozcan y den a conocer las distintas realidades familiares presentes en el aula, adaptándose a esta diversidad, respetando siempre el deseo de privacidad que puedan tener nuestros estudiantes. Por último, se plantea la alternativa B con una posición intermedia en la Escala de Justicia Social, pues no limita a las parejas homosexuales su derecho a tener hijos y respeta la intimidad de los alumnos. Sin embargo, consideramos que sería más adecuado que los estudiantes pudieran hablar con libertad sobre su familia y los miembros que la integran.

4.4.2.9. Dilema 26: Matrimonio homosexual

En Everenia se está regulando la ley del matrimonio, y en el parlamento hay un debate sobre cuál sería la mejor opción para las parejas de personas del mismo sexo. ¿Cuál crees tú que es la mejor alternativa?:

- A) Que las personas del mismo sexo puedan casarse y tener los mismos derechos que todos los demás.
- B) Las personas del mismo sexo nunca pueden formar un matrimonio.
- C) Que a las personas del mismo sexo se les reconozcan algunos derechos pero no se les permita casarse.

En esta pregunta se plantea el tema del matrimonio homosexual. En la actualidad, el debate sobre la legalidad y los alcances del matrimonio entre personas del mismo sexo es uno de los que genera mayor controversia (Martín-Sánchez, 2011). Con la aprobación del matrimonio homosexual lo que se persigue es el reconocimiento oficial de su estilo de vida y de sus derechos como familia (Etxazarra, 2007; Pichardo-Galán, 2004; Trilla y Cabré, 2010). Además, pone fin a la discriminación legal que miles de personas sufren por ser homosexuales. La aprobación de la ley del matrimonio entre personas del mismo sexo supone alcanzar el reconocimiento por parte del Estado de su plena igualdad, acabar con la discriminación en el acceso a una pensión de viudedad, el derecho de nacionalidad si la pareja es extranjera, la tributación fiscal, la adopción conjunta, la cobertura de la seguridad social, la consideración como primer familiar en el sistema sanitario o en los seguros de vida, etc. En definitiva, el matrimonio entre personas del mismo sexo es un tema de Derechos Humanos Universales que considera que el matrimonio es un derecho que asiste a todas las personas con independencia de su orientación sexual. De este modo, la alternativa A se plantea como la opción más justa desde nuestro enfoque teórico, promoviendo el respeto a los Derechos Humanos y la igualdad ante la ley de todos los ciudadanos. Es decir, los homosexuales casados deben estar protegidos por las mismas leyes que los matrimonios heterosexuales y deben tener los mismos beneficios sociales. De esta manera, se conseguirá que estas familias tengan el respeto y la protección que merecen. Reconociéndoles únicamente algunos derechos, como propone la alternativa C, que plantea una posición intermedia en la Escala de Justicia Social, no se les estaría concediendo la

situación de igualdad que goza el resto de personas que no son homosexuales. Es decir, todos los ciudadanos y ciudadanas deben ser iguales ante la ley, y el gobierno debe responder a esta realidad social y a la voluntad de todos los ciudadanos y ciudadanas.

En último lugar, como alternativa menos justa se presenta la opción B, que niega la igualdad de derechos a las parejas del mismo sexo por el simple hecho de su orientación sexual. Esta opción se plantea como discriminatoria y contraria a los Derechos Humanos.

4.4.2.10. Dilema 28: Censura internet

En algunos países del mundo se censuran ciertos contenidos en internet. En tu opinión son actos que:

- A) En algunos momentos pueden ser necesarios para resguardar la paz y la seguridad del país.
- B) Es imprescindible que los países desarrollen leyes sobre qué contenidos se pueden publicar en la red.
- C) Limitan los derechos universales de expresión y participación.

En esta pregunta se plantea el tema, de la difusión de los contenidos en la red y el acceso a la información. El control de la información ha constituido siempre la base del poder del Estado a lo largo de la historia. En este contexto, los medios de comunicación son vistos muchas veces como una amenaza para el gobierno, especialmente en los autoritarios (González, 2015). Tal y como ocurre con el resto de medios de comunicación, Internet también es objeto de prohibiciones, cortes, omisiones... en definitiva, de censura. La censura en internet comprende diversos procedimientos implementados por los Estados u otros grupos no estatales con la finalidad de controlar o suprimir determinados contenidos en Internet. En particular se ve afectada la difusión de noticias y opiniones. Así, son muchos los Estados que censuran de un modo u otro los contenidos que perjudican sus intereses (Rubio-Moraga, 2013). Algunos incluso pueden castigar a quienes expresan sus opiniones contrarias al interés nacional o a lo políticamente correcto. Con el pretexto de defender la seguridad nacional o preservar la unidad o valores nacionales, muchos gobiernos han optado por impedir a sus ciudadanos un acceso libre a internet, limitando así los derechos de expresión y participación de los ciudadanos, tal como se indica en la alternativa C, que presenta el planteamiento más justo desde nuestra visión de Justicia Social. Así, millones de ideas quedan silenciadas y otras tantas escondidas. Se trata, normalmente, de gobiernos autoritarios, que no sólo controlan el uso de Internet, sino que acostumbran a tener bajo su supervisión todas las formas de medios de comunicación e información. Sin embargo, la necesidad de controlar la Red no se limita a los países con regímenes autoritarios. Los países democráticos, también pretenden ejercer algún tipo de control sobre el marco legislativo en Internet, aunque no se puede hablar de la existencia de censura, dada la consideración del derecho a la libertad de expresión que suele aparecer en la

mayoría de textos constitucionales democráticos. Sin embargo, se aprecia cada vez con mayor frecuencia un gran interés por controlar los contenidos de la Red mediante la legislación. El resultado es la elaboración de leyes restrictivas que ponen en peligro los Derechos Humanos de libertad de expresión y de derecho a la información, quedando en muchos casos olvidados en cuanto a Internet se refiere.

La difusión de Internet también plantea otras muchas cuestiones éticas y preocupaciones respecto a asuntos como la privacidad, seguridad y confidencialidad de los datos, el derecho y la ley de propiedad intelectual, cuestiones sobre contenidos de pornografía infantil, tráfico de armas, fraude, la propagación de rumores y difamaciones disfrazadas de noticias y mucho más. Por ello, es necesario que los gobiernos elaboren leyes para regular estos asuntos, tal como plantea la alternativa B que se presenta en una posición intermedia en la Escala de Justicia Social, pues Internet en algunos casos precisa de códigos éticos para poder establecer un control. En último lugar en la Escala de Justicia Social, se propone la alternativa A como la menos justa, pues esta opción lleva implícitos intereses más de control político para favorecer al gobierno, que de protección ciudadana.

4.4.3. Dilemas de Representación

4.4.3.1. Dilema 4: Elección delegado

Ana quiere ser la representante de su clase, pero su tutora cree que debería ser representante otra/o estudiante con mucho mejores calificaciones que ella. ¿Quién crees que debería ser representante?:

- A) Las/os estudiantes mejor valoradas/os por su tutora.
- B) Solo deberían ser representantes las/os estudiantes con buenas calificaciones.
- C) Cualquier estudiante que sea elegido aunque tenga malas calificaciones.

Esta pregunta aborda la cuestión de la representatividad de los estudiantes en los centros educativos y en sus aulas (López-Azuaga, 2011). Para ello, cuestionamos los criterios más relevantes que deben prevalecer para elegir a los delegados de una clase.

Es importante señalar que a la hora de elegir al representante del aula, cualquier alumno puede ser elegido delegado y todos los estudiantes tienen derecho a votar y ser votados. Desde nuestro enfoque de Justicia Social, acogiéndonos al derecho de libertad del ser humano, argumentamos que la elección del delegado y subdelegado, debe ser una elección libre, democrática y sin restricciones. Todos los alumnos tienen la misma posición e importancia a la hora de elegir y acceder a la función de delegado, por lo que cualquier alumno se puede considerar candidato elegible, independientemente de sus calificaciones, su procedencia, la valoración de su tutora o cualquier otra condición social. Por ende, desde nuestro planteamiento de la Justicia Social, la alternativa más justa es la C, pudiendo ser elegido cualquier estudiante a

pesar de tener malas calificaciones. Además, como elección libre que es, no debe ser coartada ni restringida por nadie.

La función del tutor/a se debería limitar a recordar a los alumnos que la elección de delegado debe ser una decisión seria y responsable, por el papel que éste tiene que desempeñar en la clase y en el centro, ya que será el representante y debe velar por los intereses de todos y cada uno de los alumnos que componen el grupo. Por lo tanto, la opción más injusta sería la A, pues la tutora se debe mantener al margen del proceso selectivo, al ser una decisión vinculada únicamente a los alumnos no debe intervenir la opinión de ningún miembro externo al grupo de electos.

La alternativa B, se plantea en una posición de Justicia Social intermedia, pues se trata del reconocimiento de un logro que han conseguido los estudiantes con su propio esfuerzo. Hay que considerar que las capacidades de representación y liderazgo, que suelen estar muy vinculadas con la función de un buen delegado, son factores independientes a las calificaciones de los estudiantes. Por lo tanto, no es conveniente seleccionar este criterio para la toma de decisión de la figura de delegado, respetando que sea una elección libre y democrática. Consideramos que no se debería tener en cuenta la opinión de la tutora, ni las calificaciones de los alumnos, pero es mejor valorar los méritos propios de los estudiantes que considerar la opinión subjetiva que pueda tener el tutor o la tutora.

4.4.3.2. Dilema 6: Comisión escolar

En un Centro de educación secundaria se va a nombrar una comisión formada por representantes de las familias y del profesorado que tiene que redactar la normativa de convivencia. Hay un debate sobre cómo tiene que ser la participación de las/os estudiantes en esta comisión. ¿Con cuál de estas opiniones estás más de acuerdo?:

- A) Deberían participar sólo el profesorado, equipo directivo y las familias porque son los que tienen más conocimiento del centro y tienen la experiencia de años anteriores.
- B) Deberían participar también las/os estudiantes mayores porque tienen experiencia y conocen mejor el centro.
- C) Deberían estar representados estudiantes de todos los cursos, ya que cada uno puede aportar un punto de vista diferente.

Esta pregunta plantea la cuestión de la representatividad del estamento estudiantil en el centro educativo. Desde nuestra perspectiva, asumimos la participación o representación como uno de los ejes constituyentes de la Justicia Social, pues se debe dar voz en las decisiones a los actores afectados por las mismas, en este caso, los estudiantes en sus centros educativos. De este modo, centrándonos en la literatura acerca del tema (Apple y Beane, 2005; Connell, 1997; Rada y López, 2012; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009;), defendemos una escuela democrática en la que puedan participar y sean respetadas las opiniones de todos sus miembros.

Consideramos que la participación de los alumnos en el aula y en el centro, y su presencia en el órgano máximo de decisión (El Consejo Escolar), no sólo es importante por lo que los alumnos tienen que decir, que es mucho, sino también como instrumento de aprendizaje de valores y hábitos democráticos. Este es un aprendizaje progresivo y continuo, por lo que es conveniente que se empiece cuanto antes, desde los primeros cursos. Además, las necesidades que puedan tener los alumnos de los primeros cursos y de los últimos pueden ser diferentes, por lo que es necesario que todos los cursos estén representados. Consecuentemente, basándonos en dicha justificación, la alternativa que refleja un planteamiento más justo desde nuestro enfoque teórico es la C.

En segundo lugar, estaría la opción B con un planteamiento de Justicia Social intermedia, proponiendo qué al menos una parte del alumnado tenga representatividad. En esta propuesta se prioriza a los alumnos de cursos más avanzados por considerar que tienen mayor experiencia. Pero como ya hemos expuesto, puede que sus intereses y necesidades no sean los mismos que los de los estudiantes de cursos inferiores.

En último lugar, presentándose como la opción más injusta estaría la A, pues niega que los estudiantes puedan tener ningún tipo de representación en el centro, no valorando su opinión y negándoles la participación en órganos de decisión tan importantes.

4.4.3.3. Dilema 9: Voto elecciones generales

En las elecciones generales de cualquier país deberían tener derecho al voto:

- A) Solamente las ciudadanas y ciudadanos que han nacido en ese país.
- B) Todos los ciudadanos y ciudadanas que tengan la nacionalidad, hayan nacido o no en ese país.
- C) Todos los ciudadanos y ciudadanas que vivan en ese país.

Este dilema versa sobre los requisitos o criterios que deberían considerarse necesarios para poder tener derecho al voto en un país o nación. En la literatura (Aláez Corral, 2006; Benhabib, 2005; González, 2008; Massó-Garrote, 1997) se ha debatido ampliamente los derechos políticos, de nacionalidad y ciudadanía que deberían concederse a las personas extranjeras. Es práctica habitual en la mayoría de países, que el voto solamente puedan ejercerlo quienes son considerados nacionales o ciudadanos del país. Esto supone que, dependiendo de las condiciones en que pueda obtenerse la nacionalidad (con más o menos facilidad, en función de un número de años de residencia, restringida a la primera generación, con filiación, etc.) amplios sectores de los residentes de un país pueden estar privados del derecho al voto o tenerlo restringido. Sin embargo, las decisiones que toman los responsables políticos de un país afectan a todos sus residentes. Es decir, afecta a las personas que viven en ese territorio de forma permanente, independientemente de que puedan o no ejercer su derecho al voto y de

cuál sea su origen, lugar de nacimiento o nacionalidad. Por ello, consideramos que las personas encargadas de decidir los representantes políticos de un país, ejerciendo su derecho al voto de forma democrática y constitucional, son precisamente los que viven en dicho territorio de forma permanente, pues serán los que se verán afectados por las decisiones que se tomen en dicho país. Este planteamiento propone la alternativa C como la más justa desde nuestro enfoque teórico, planteando que todos los ciudadanos y ciudadanas que viven en un país, son los que deberían tener derecho al voto.

La siguiente opción menos restrictiva desde el punto de vista de la Justicia Social y la ciudadanía, y por tanto la que proponemos en una posición intermedia en la Escala de Justicia Social, es la alternativa B. Esta opción expone que deberían tener derecho al voto los ciudadanos y ciudadanas que tengan la nacionalidad, con independencia de su país de origen. Como hemos dicho, la forma de obtener la nacionalidad es muy diferente en función de cada país, teniendo requisitos distintos en número de años de residencia, filiación, origen, etc. Los Derechos Humanos deberían incluir un derecho básico de la ciudadanía, el no ser privado de nacionalidad. Tenemos que ser conscientes que vivimos en un mundo cada vez más globalizado, en el que se ha producido un importante incremento de movimientos migratorios y el avance progresivo de las tecnologías y las comunicaciones. Esto lleva implícito que cada vez haya menos barreras y vivamos en una sociedad más interconectada, avanzando en la consecución de una ciudadanía cosmopolita sin restricciones de origen, etnia, nacionalidad o país de nacimiento (Archibugi, 2008; Cortina, 2004; Nussbaum y Cohen, 2013). Así, en las últimas décadas se han producido avances en el reconocimiento del derecho al voto de extranjeros residentes, tales como el concepto de ciudadanía en el ámbito de la Unión Europea, o la firma de tratados internacionales bilaterales para reconocer recíprocamente el derecho al voto en las elecciones locales de las personas residentes en el otro Estado.

Por último, consideramos la opción A como la menos justa, dado que el nacimiento no debería determinar el derecho al voto de una persona, pues si no resides en ese lugar, lo más normal es que no te afecten las decisiones que se tomen en tu país de origen, debiendo prevalecer la residencia sobre el nacimiento a la hora de poder ejercer el derecho al voto.

4.4.3.4. Dilema 12: Políticos

Para elegir a los representantes políticos de un país, ¿qué te parece más justo?:

- A) Garantizar que todas las comunidades o regiones de ese país estén representadas.
- B) Garantizar que haya un porcentaje mínimo de representantes de cualquier colectivo desfavorecido de ese país.
- C) Garantizar que los representantes políticos de ese país puedan ser elegidos por sus méritos y sus capacidades.

Esta pregunta plantea un debate bastante discutido en la literatura (Gutián, 2001; Laporta San Miguel, 1989; Martínez, 2004) sobre la representación política y los criterios que deben considerarse a la hora de elegir a los representantes políticos de un país, incorporando la idea de que el pueblo esté representado de algún modo, y pueda ser partícipe de la elección de esta representación.

En la actualidad, asistimos a múltiples debates sobre cómo debe abordarse el tema de la representación política. La lucha por la igualdad centrada en el conflicto de clases fue poco a poco dejando hueco a las reivindicaciones originadas por otro tipo de discriminación (género, etnia, discapacidad, etc.). En este proceso reivindicativo, con el tiempo se fue insistiendo cada vez más en la necesidad de lograr un cambio cultural y en la obligación de tener en cuenta las diferencias. Ello supuso la aparición de movimientos sociales que permitían a los colectivos más discriminados y desfavorecidos organizarse para defender sus propios intereses (Rauber, 2003). Está demostrado que las desigualdades sociales y económicas determinan la participación y por tanto la influencia política. Por ello, la presencia de miembros de colectivos desfavorecidos se convierte en un objetivo político fundamental. Esta argumentación propone la alternativa B como la más justa desde nuestro enfoque teórico, al considerar que todos los colectivos desfavorecidos deben estar representados políticamente para poder defender sus intereses. Las exigencias de la presencia en los gobiernos de miembros de determinados colectivos, está enfocada principalmente en acabar con las exclusiones existentes y en ofrecer oportunidades para introducir nuevos temas en el debate político. Esto supondría acabar con una discriminación histórica que es intolerable y que ha impedido a dichos colectivos elegir a los representantes que deseaba, a la vez que ha contribuido a que se ignoraran sus intereses específicos en la toma de decisiones políticas. En la actualidad, siguen existiendo claras discriminaciones estructurales, por lo que se debe garantizar la representación de estos colectivos que en algún momento han sido expresamente excluidos y que siguen en una situación de desventaja importante.

En segundo lugar, la alternativa planteada en una posición intermedia en la Escala de Justicia Social sería la A, pues también es importante que las distintas regiones o territorios que integran un país, estén representados para poder defender los intereses y necesidades concretas de cada Comunidad. En España, las Comunidades Autónomas están dotadas de autonomía legislativa y competencias ejecutivas. Cuentan con la representación de sus propios dirigentes para defender sus intereses. Sin embargo, este asunto incrementa en muchos casos la burocracia, el déficit de unidad territorial, la lucha de intereses comunes de todo el país y el gasto económico se dispersa y se incrementa. En bastantes ocasiones, las Comunidades

Autónomas no terminan de asumir la responsabilidad política plena de sus competencias, y hoy en día es escasa la colaboración entre Comunidades para afrontar políticas comunes.

Por otro lado, sería ideal y conveniente que los gobernantes y dirigentes políticos presentaran un mínimo de competencias y capacidades para poder desarrollar su puesto con eficacia y coherencia (Fearon, 1999). Sin embargo, elegir a los representantes por sus méritos y sus capacidades es una situación un tanto utópica, difícil de evaluar y de poner en práctica, lo que sitúa la alternativa C como la más injusta desde nuestra perspectiva teórica de la Justicia Social.

4.4.3.5. Dilema 14: Alumnos escasa participación

En tu colegio hay varios alumnos y alumnas que apenas participan en actividades fuera del aula. ¿Qué harías tú para promover su participación?:

- A) Pedir a los profesores y profesoras que organicen actividades que les ayuden a participar más.
- B) Proponer junto con mis amigas y amigos una actividad.
- C) Hablar y pensar con ellos y ellas en otras formas de participación.

En esta pregunta se describe el tema de la participación de los estudiantes en los centros educativos, así como las estrategias más adecuadas para fomentar dicha participación desde el enfoque de la Justicia Social.

Varios han sido los trabajos que han estudiado la participación y el compromiso de los estudiantes en sus centros (Finn y Voelk, 1993; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Willms, 2003). Las investigaciones han demostrado que existe relación entre la implicación de los estudiantes en la escuela y su autoconcepto y motivación académica, tipología del centro, trabajo de los profesores y el entorno familiar (Goikoetxea y Ros, 2007; Ros, 2009; Yazzie-Mintz, 2007).

La participación de los estudiantes en la escuela se puede entender como un reconocimiento de lo que los alumnos son capaces de hacer, de pensar y de expresar por sí mismos. Se basa en el desarrollo de las capacidades de los alumnos para comunicarse, expresar deseos e ideas para fomentar el debate y enriquecerlo con sus comentarios y opiniones. La escuela constituye un marco privilegiado para educar a los alumnos en la democracia participativa y proporcionarles las herramientas adecuadas para aprender a elegir y tomar decisiones, así como para ser responsables, respetuosos, autónomos y solidarios. Para fomentar la participación de los alumnos se requiere una firme voluntad de darles voz, permitiéndoles implicarse en distintas tareas dentro y fuera de la escuela. Por ello, consideramos que lo más adecuado para incentivar la participación de aquellos alumnos que menos se implican en las actividades escolares, es hablar directamente con ellos y permitirles expresar cuáles son sus

inquietudes, motivaciones y preferencias, tal como se expone en la opción C, que refleja el planteamiento más justo desde nuestro enfoque teórico de la Justicia Social. Los estudiantes deben ser informados, consultados y escuchados. Para ayudarles, habría que ir a la realidad de esos alumnos que no participan y fomentar una reflexión conjunta para promover cambios. Así, los alumnos pueden opinar, involucrarse y ayudar, según sus intereses en la programación de las ligas deportivas escolares, las salidas culturales, las excursiones, etc. Además, la participación real en la vida escolar constituirá un trampolín para que los alumnos se impliquen en la sociedad democrática de diversas formas. Basándonos en la filosofía de Freire (1970), los alumnos deben llegar a decidir por sí mismos en función de su realidad, experiencias, necesidades e intereses específicos de una forma activa.

La siguiente opción, con un planteamiento intermedio en la Escala de Justicia Social, es la alternativa B. Es una propuesta activa y con implicación por parte de los alumnos que observan que sus compañeros manifiestan una escasa motivación para participar. Basándonos en la teoría del desarrollo cognitivo de Vigotsky, las ideas de los alumnos coetáneos deberían estar más próximas a los intereses y motivaciones de sus compañeros que las de los adultos.

Por último, la opción menos justa sería la A, pues, aunque también es importante la implicación y la colaboración de los profesores en este tipo de actividades, el rol del maestro debe ser más el de motivar y proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan desarrollar por ellos mismos sus habilidades y descubrir sus inquietudes, dejando de dar respuestas para pasar a plantear preguntas que les lleven a descubrir sus verdaderos intereses. Para ello, sería fundamental motivar y formar al profesorado con el fin de incrementar la identificación de su alumnado con el centro e impulsar su participación, a la par que incentivar la implicación del profesorado con sus centros educativos (Ros, 2009).

4.4.3.6. Dilema 17: Consultas ciudadanas

Algunos/as jóvenes piensan que además de votar para elegir gobernantes es necesario convocar consultas para decidir sobre temas muy importantes. ¿Qué piensas que es mejor?:

- A) Que se convoquen consultas sobre temas culturales o del medio ambiente.
- B) Que sería poco práctico consultar a las ciudadanas y ciudadanos continuamente, porque esa es la función de las personas que gobiernan.
- C) Convocar consultas sobre los cambios importantes en los modos de participación y toma de decisiones.

Esta pregunta desarrolla un tema ampliamente debatido en la literatura (Albert, 2016; Fernández y García, 2015; Font, 2004; Merino, 1995; Pindado, 2008; Roberts, 2015; Ziccardi, 2004) acerca de la implicación y participación de la ciudadanía en las decisiones importantes que se toman en materia política. La participación ciudadana es un concepto relacionado con la

democracia participativa, que trata de integrar a la población en los procesos de toma de decisiones. Para que los gobiernos funcionen eficazmente se debe hacer un análisis de las necesidades de la población, o lo que es lo mismo, escuchar las demandas, puntos de vista, preocupaciones y necesidades de los ciudadanos. Por ello, la alternativa C es la que refleja el planteamiento más justo desde nuestra perspectiva de la Justicia Social. Mejorar las relaciones con los ciudadanos e implicarles en las decisiones, es un buen camino para mejorar el diseño de las políticas. Esta forma de proceder, facilita al gobierno nuevas fuentes de ideas, de información y de recursos para la toma de decisiones. Del mismo modo, contribuye a desarrollar y mejorar la confianza de los ciudadanos en el gobierno, elevando la calidad de la democracia. De esta manera, también se consigue mayor transparencia por parte de los gobiernos. Esta relación participativa se podría plantear en una doble dirección, en la cual los ciudadanos plantean propuestas y sugerencias al gobierno en torno a un tema y por otra parte, proponiendo a los ciudadanos los problemas públicos sobre los cuales se busca su opinión y se les solicita información. La participación activa de los ciudadanos reconoce su capacidad para debatir, generar alternativas e ideas, y establecer un diálogo entorno a políticas públicas. Dichas actuaciones requieren que los gobiernos permitan la participación y garanticen que las propuestas generadas conjuntamente se tengan en cuenta en el momento de tomar decisiones definitivas.

En segundo lugar, en la Escala de Justicia Social con una posición intermedia estaría la alternativa A, que limita la participación ciudadana únicamente a temas de índole cultural y medioambiental.

Por último, considerada como la opción menos justa, se plantea la alternativa B, exponiendo que no sería necesario consultar a los ciudadanos y ciudadanas, otorgando todo el poder de decisión a los responsables políticos.

4.4.3.7. Dilema 20: Gobierno democrático

En un sistema de gobierno democrático, lo imprescindible es que:

- A) Se celebren elecciones cada 4 o 5 años para que se cambie o no el gobierno.
- B) Exista un parlamento o consejo donde se discutan las leyes entre todas las ciudadanas y ciudadanos o sus representantes y el gobierno.
- C) Se respeten todas las libertades y derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas de ese país.

Esta pregunta plantea los criterios imprescindibles que deberían considerarse para establecer un sistema de gobierno democrático. La democracia es una forma de organización del Estado que ha sido ampliamente analizada en la literatura (Bobbio, 1986; Dahl, 1992, 1999; Habermas, 1994; Held y Mazzuca, 1997; Held, 2006; Lijphart, 2000; Sanz, Salvador y Castel,

2009) y atribuye la responsabilidad de poder al conjunto de la población. En una sociedad democrática, los derechos y libertades son inherentes a las personas. Es decir, el concepto de derechos y libertades es inseparable del sistema de valores y principios que inspira la democracia. Por lo tanto, la opción C se describe como la alternativa más justa desde nuestro enfoque teórico, al apoyar dichos principios.

La democracia debe suponer también cierta igualdad formal, de manera que permita a la población adulta su participación. Las decisiones se deben tomar de manera colectiva mediante mecanismos de participación directa o indirecta. Se puede emplear el término de democracia directa cuando la decisión es deliberada directamente por los miembros del pueblo y democracia indirecta o representativa cuando los ciudadanos no participan directamente, y las decisiones son tomadas por personas reconocidas por el pueblo como sus representantes. Es muy importante la participación ciudadana en el proceso de toma de decisiones, de manera que permita intercambiar opiniones para llegar a acuerdos y establecer soluciones a los problemas que se presentan en la sociedad. Por lo tanto, la opción B se plantea como representativa de una postura intermedia en la Escala de Justicia Social, pues es importante que se consulte a los ciudadanos sobre las decisiones importantes que les afectan.

La democracia también presupone la celebración de elecciones periódicas mediante el sufragio universal, libre y secreto. Sin embargo, el voto es una condición necesaria, aunque no suficiente para que un sistema político sea democrático. De este modo, la opción A se plantea como la menos justa, pues la elección de representantes políticos, no es una condición suficiente para que se establezca un gobierno democrático.

4.4.3.8. Dilema 22: Lenguas cooficiales

Vetonia es un país en el que el 30% de los niños y niñas que han nacido en ese país y sus madres y padres no hablan “vetón” (el idioma oficial), sino que hablan “yuso” la lengua oficial de un país vecino (la República Yusa). ¿Cuál de estas propuestas del gobierno de Vetonia te parece mejor para la convivencia en ese país?:

- A) Qué todos los niños y niñas que hablen “yuso” vayan a colegios donde solo se hable ese idioma.
- B) Que se enseñen en los colegios los dos idiomas: “vetón” y “yuso” a todas/os las niñas y los niños.
- C) Que haya colegios distintos y que cada familia elija a cuál quiere ir.

En este dilema se expone un debate lingüístico, sobre los criterios que deberían predominar en un país cuya población está influida por más de una lengua (Appel y Muysken, 2006; de Miñon, 1998; Echavarría, 1999; Grosjean, 1982; Manga, 2011).

El caso hipotético que se plantea en esta pregunta sobre Vetonia, se puede asemejar a casos reales y debates políticos y lingüísticos que se han producido cuando conviven dos lenguas

distintas en el mismo territorio. Vetonia no es un país bilingüe por ley, ya que sólo tiene reconocida como lengua oficial el Vetón. Sin embargo, en dicha región se practican y coexisten dos idiomas.

Lo normal es que en contextos donde encontramos lenguas y culturas diferentes, los sistemas educativos realicen programas de educación bilingüe (Cummins y Swain, 2014; Ortiz-Sandoval, 2012). Entendida la educación bilingüe como aquella enseñanza que es impartida en dos o más lenguas. El objetivo fundamental de este tipo de educación es fomentar el dominio de ambas lenguas para facilitar la comunicación y el intercambio cultural. Por ello, la opción B está planteada como la más justa desde nuestra visión teórica. Es una estrategia enriquecedora e integradora, que aporta nuevos conocimientos y posibilita la comunicación entre personas, que de otra manera difícilmente se podría llevar a cabo. Para fomentar la comunicación y el intercambio de valores culturales y lingüísticos en la sociedad Vetona, habría que plantear la difusión y el uso de las dos lenguas en todo el país. Esto debe fomentarse especialmente entre las generaciones más jóvenes que van a ser el futuro de la sociedad. Así, desde la escuela es conveniente promover el estudio de las dos lenguas, para incentivar la comunicación entre regiones y fomentar la multiculturalidad y el desarrollo humano.

Por otro lado, también es importante otorgarles a las familias la capacidad de elegir y decidir lo que consideran que es mejor para sus hijos, planteando varias opciones educativas. Este planteamiento propuesto en la alternativa C, manifiesta una posición intermedia en la Escala de Justicia Social. Aunque es muy importante el derecho de libertad de elección de las familias, en este caso debe prevalecer la opinión de los expertos y pedagogos; actuando según los principios que se consideran más convenientes para la integridad de los individuos y la preservación de la cultura.

En último término, como menos justa estaría planteada la alternativa A, por ser una opción menos integradora y más discriminatoria, al no ofrecer la posibilidad de que los niños y niñas aprendan otros idiomas y por promover además el aislamiento de aquellas familias en las que sólo se habla yuso.

4.4.3.9. Dilema 25: Jóvenes política

¿Por qué crees que a veces se dice que las/os jóvenes son apáticas/os, o que tienen poco interés, a la hora de participar en la vida política y social?:

- A) Porque la política no tiene sentido, hay otras cosas más importantes.
- B) Porque las personas jóvenes prefieren participar de otras maneras y en otro tipo de espacios.
- C) Porque los adultos no facilitan la participación activa de las/os jóvenes.

En esta pregunta se plantean las razones que llevan a los jóvenes a manifestar desinterés por la política. La preocupación por la falta de interés de los ciudadanos más jóvenes hacia la política y su apatía respecto a los modos de participación tradicionales es un argumento bastante difundido en nuestra sociedad actual.

Son muchos los estudios (Montero, Font y Torcal, 2006; Montero, Gunther, Torcal y Menezo, 1998; Morales, 2005) que afirman que la mayoría de la población joven en España no está interesada en la política y su nivel de compromiso ciudadano es muy bajo. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto (Balardini, 2000; Dalton, 2009; Garcés Montoya, 2010; Norris, 2004; Topf, 1995; Zukin et al., 2006) que participan más de lo que cabría esperar, aunque recurren a modos de participación no convencionales, como asistir a manifestaciones, firmar peticiones y organización asociativa. Esto propone la alternativa B como la opción más justa desde nuestro enfoque teórico. En gran medida, parte de los jóvenes han buscado alternativas y medios para expresar su opinión y asumir su responsabilidad de intervención política, manifestando un alto potencial para la movilización, muy alejado de la apatía que se les atribuye. Es decir, participan en mayor medida que los adultos en nuevas formas de participación política, pero su porcentaje de participación electoral es bastante bajo (Wattenberg, 2015). Es muy importante también reflexionar sobre el aspecto de cómo viven y conciben los jóvenes la política, ya que es una generación muy formada y con un potencial muy grande que nuestro país no está sabiendo aprovechar. El bajo porcentaje de participación electoral puede deberse en parte a la desconfianza y la desilusión por la situación de corrupción y de engaños que presenciamos en la actualidad.

Por otro lado, el origen del escaso interés y de la mínima participación política por parte de los jóvenes, se puede atribuir a que el sistema político existente presenta escasa accesibilidad para ellos. Han existido intentos de participación directa de los jóvenes en la política, pero muchas veces las propuestas que estos grupos plantean a un partido político no son tomadas en cuenta. Esto a su vez genera una gran distancia entre los jóvenes y las vías de participación política. Por ello, la alternativa C presenta un planteamiento intermedio en la Escala de Justicia Social, pues es necesario que los adultos y las altas esferas políticas faciliten su participación, les tengan en cuenta y escuchen sus opiniones para que su participación sea efectiva.

Por último, tras las argumentaciones aportadas, podemos concluir que la política sí tiene sentido para los jóvenes, pero no está enfocada de la manera adecuada, lo cual plantea la alternativa A como la menos justa de las propuestas desde nuestro enfoque teórico.

4.4.3.10. Dilema 30: Justicia Universal

Si se pudiera construir una “Justicia Universal”, ¿cómo debería hacerse?:

- A) Las organizaciones internacionales como la ONU deberían elaborar leyes que fueran de aplicación universal.
- B) Que se tenga en cuenta la opinión de todos los ciudadanos y ciudadanas de los distintos países a través de las asociaciones que defienden este objetivo.
- C) Que se promuevan acuerdos entre los gobiernos de aquellos países que comparten las mismas raíces culturales.

Esta pregunta introduce el tema de los principios o estrategias que se deberían perseguir para construir una Justicia Universal (Casal, 2000; Pogge, 1999; Walzer, 1997).

La justicia es un conjunto de reglas y normas que establecen un marco adecuado para las relaciones entre personas e instituciones; autorizando, prohibiendo y permitiendo acciones específicas en la interacción entre ciudadanos. Por otra parte, la justicia es la voluntad de dar a cada uno lo que le corresponde y respetar los derechos de los demás. Está planteada para mantener la armonía entre sus integrantes, y la participación ciudadana es esencial para promoverla.

La “Justicia Universal” para todos tiene que tener por objetivo una mayor democratización de la Justicia, la superación de los organismos y el Estado, y su conquista por parte de la ciudadanía (Casal, 2000). Dado que la participación ciudadana es fundamental para el logro de una Justicia Universal, planteamos la alternativa B como la más justa desde nuestro enfoque teórico. De este modo se debe dar voz a los ciudadanos, recogiendo sus propuestas, sus necesidades y sus intereses.

Se entiende la participación ciudadana como la base y el modo más efectivo de actuar en democracia. Es decir, no puede existir democracia sin participación, mediante un proceso de intervención de los ciudadanos en las decisiones y acciones que les afectan a ellos mismos y a su entorno. Debe ser una participación constructiva y proactiva por parte de la sociedad, construyendo mecanismos de deliberación y diálogo que contribuyan al ejercicio de los derechos ciudadanos en un marco de paz, tolerancia y respeto (Laughland, 2002).

La ONU (Organización de las Naciones Unidas) es una organización internacional fundada en 1945 tras la Segunda Guerra Mundial por 51 países que se comprometieron a mantener la paz y la seguridad internacional, fomentar relaciones de amistad entre las naciones y promover el progreso social, la mejora del nivel de vida y los derechos humanos. Debido a su singular carácter internacional y sus competencias, la organización puede adoptar decisiones sobre una amplia gama de temas, con el fin de alcanzar sus objetivos y coordinar los esfuerzos que le permitan conseguir un mundo más seguro para las generaciones presentes y futuras

(Normand y Zaidi, 2008). Por ello, consideramos la opción A, con una posición intermedia en la Escala de Justicia Social, pues este organismo contribuye a garantizar que se establezcan relaciones de justicia entre las naciones, así como establece el desarrollo y el respeto hacia los derechos universales.

En último término, presentada como la opción menos justa, está la alternativa C, pues la promoción de acuerdos entre países no resulta imprescindible para la consecución de una Justicia Universal.

A continuación, pasaremos a describir el contenido de los nueve dilemas adicionales que se han añadido en el cuestionario dirigido a docentes, constituyendo la Escala de Justicia Social en Educación. Al igual que con los dilemas anteriores, aportaremos una fundamentación teórica de cada uno de ellos, justificando la ordenación de las alternativas según su grado en la Escala de Justicia Social. Todos estos dilemas son sobre contenido exclusivamente educativo, han sido aplicados únicamente en el Estudio 2, y están orientados a personas expertas en materia de educación, como son los docentes en activo y los profesores en formación.

4.4.4. Dilemas de Justicia Social en Educación

4.4.4.1. Dilema 31: Actividades extraescolares

En relación con la toma de decisiones de las actividades extraescolares que se realizan durante el curso fuera del horario escolar (actividades artísticas, deportivas, de idiomas, etc.):

- A) Las actividades extraescolares siempre las deben decidir los padres porque son ellos los que mejor conocen a sus hijos
- B) A partir de los últimos cursos de primaria ya deben decidir los estudiantes.
- C) Los estudiantes siempre deben decidir las actividades que quieren realizar.

Esta pregunta refleja la cuestión de quién debería decidir sobre las actividades extraescolares que realizan los estudiantes y sobre la participación de los niños en sus propias decisiones, un tema ampliamente estudiado en la literatura especializada (Bernet y Càmara, 2011; Martínez y Martínez, 2000; Trilla y Novella, 2001; Van Beers, 2002).

En este dilema se plantean las actividades extraescolares como las clases que se pueden desarrollar tanto dentro como fuera del colegio, pero en horario no lectivo. Estas actividades son una excelente opción para complementar la educación de los alumnos y no existe una edad específica para que un niño o niña las realice. Asimismo, son un medio para aumentar sus relaciones sociales y para que compartan con otros niños y niñas de su edad.

Existen diversos tipos de actividades extraescolares, que suelen elegirse en función de las habilidades del niño y de sus propios gustos. Encontramos así actividades deportivas, cursos de idiomas, actividades artísticas, de aprendizaje y desarrollo y de apoyo o refuerzo. A la hora

de escoger las clases extraescolares, lo mejor es que sirvan como complemento a los estudios y atiendan a sus intereses. Por lo tanto, la participación de los niños y niñas en la toma de decisiones de las mismas, es fundamental, lo que posiciona la alternativa C como la opción más justa de las propuestas. Se debe potenciar que la participación en la infancia sea realmente efectiva y las niñas y niños sean protagonistas en sus decisiones (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Cussianovich y Márquez, 2002; Hart, 1993). De esta manera, a la hora de decantarse por una actividad extraescolar, lo mejor es contar previamente con la opinión del niño, ya que, al fin y al cabo, es el principal interesado. Además, esto les ayudará a formar su propia personalidad, les enseñará a decidir y les hará más independientes en el futuro.

Educar para la toma de decisiones es uno de los aprendizajes más útiles en el desarrollo de los niños y niñas. Las decisiones que vayan a tomar a lo largo de su vida les ayudarán a madurar, les harán más fuertes para afrontar situaciones y les facilitará la elección de su futuro académico y profesional.

A medida que los niños y niñas se van haciendo mayores tienen que ir asumiendo responsabilidades e implicarse cada vez más en tomar sus propias decisiones y decidir sobre su futuro. La familia no les debe dar las cosas hechas, sino proporcionarles un ambiente en el que puedan expresar libremente sus gustos y opiniones. De esta manera, planteamos la alternativa B en una posición intermedia en la Escala de Justicia Social, pues concede al menos a los niños y niñas a partir de los últimos cursos de primaria, la capacidad de poder decidir sobre sus actividades.

De forma paulatina se debe ir asumiendo la participación e implicación de los niños y niñas en los procesos de toma de decisiones, enseñándoles a ser independientes. La intervención de los padres se debe limitar a aconsejarles y orientarles, pero en ningún caso deberá ser directiva, obligándoles a realizar alguna actividad en la que ellos no estén de acuerdo. Pues de este modo lo que conseguiremos es que el niño rechace la actividad, no quiera ir y no se esfuerce, dejando esta de ser productiva. De este modo, podemos concluir que la opción A es la menos justa desde nuestro enfoque teórico.

Los profesionales de la educación también deben hacer especial hincapié en el aspecto de contar con la opinión del niño, pues si realiza una actividad obligado por los padres, lo más normal es que la identifique con una tarea impuesta y lo enfoque negativamente.

4.4.4.2. Dilema 32: Obligatoriedad enseñanza

En la actualidad la enseñanza es obligatoria y gratuita hasta los 16 años. Desde su punto de vista que opción de las siguientes proporciona mayores garantías de justicia social.

A) La enseñanza obligatoria y gratuita debe abarcar hasta la mayoría de edad, proporcionando en cada etapa el desarrollo de las capacidades y la satisfacción de las necesidades formativas de los alumnos.

B) La enseñanza obligatoria y gratuita debería abarcar hasta los 14 años para poder dar respuesta a los alumnos que no desean continuar con sus estudios e incorporarse al mundo laboral lo antes posible.

C) La enseñanza obligatoria y gratuita debe abarcar hasta los 16 años dado que no es imprescindible que todos los alumnos realicen estudios más allá de esta etapa.

Esta cuestión plantea la edad mínima que se debería establecer para la obligatoriedad de la enseñanza. La educación obligatoria es un logro de las sociedades democráticas, pues protege y asegura los derechos de la infancia, favorece su desarrollo, prepara para la posterior incorporación a la vida laboral y promueve la igualdad de oportunidades independientemente de la clase social a la que se pertenezca (Sacristán, 2000).

En España, la educación es obligatoria y gratuita hasta los 16 años. Antes era hasta los 14, pero con la LOGSE se amplió a los 16. Hoy en día sigue siendo debate si aumentar o reducir esta edad.

La educación es una parte fundamental de las sociedades democráticas y, por ende, se debe cuidar, potenciar y ampliar al máximo. El saber no ocupa lugar y cuanto más educado salga un adolescente mucho mejor para el futuro de la sociedad en general. Por lo tanto, sería conveniente que la educación fuera gratuita y obligatoria hasta que el joven alcanzara la mayoría de edad legal, es decir hasta los 18 años, tal como se expone en la alternativa A, considerada la opción más justa desde nuestro enfoque teórico.

Que sea obligatorio estar matriculado en un centro educativo hasta los 18 años, no debe implicar que todos los alumnos tengan que estar haciendo lo mismo, ni en el mismo tipo de centro. Por lo tanto, un reto inherente a la extensión de la escolarización obligatoria debe ser plantear un sistema educativo flexible, que ofrezca alternativas diferentes, de manera que se mantenga el interés de los alumnos por aprender durante más tiempo, buscando el beneficio de cada estudiante. Un periodo más largo de escolarización obligatoria puede ser también una oportunidad para aprender con otros métodos pedagógicos, así como para favorecer el contacto con el mundo laboral desde la escuela. La educación es fuente de oportunidades, y precisamente aquellos que suelen dejar de estudiar más tempranamente son habitualmente los que están más necesitados de recursos. Por lo tanto, garantizar la educación hasta los 18 años contribuiría

a reducir las desigualdades sociales y ayudaría a promover que los más necesitados puedan mejorar su nivel de vida y su condición social (Connell, 1997).

Siguiendo el mismo criterio de extender la educación obligatoria el mayor número de años posible, la siguiente opción en la Escala de Justicia Social con una posición intermedia, es la alternativa C. Pues consideramos adecuado garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas durante el mayor tiempo posible, facilitando así, la formación y el desarrollo de aquellos estudiantes que por razones de origen, clase social o nivel socioeconómico más lo necesitan. Por lo tanto, la alternativa menos justa se considera la B, que reduce la obligatoriedad de la enseñanza a los 14 años.

4.4.4.3 Dilema 33: Comprensividad/diversificación

Cuál es su opinión respecto al debate entre comprensividad y diversificación temprana.

- A) En las etapas educativas obligatorias, es imprescindible la diversificación de los contenidos para los diferentes estudiantes con distintas capacidades o talentos.
- B) En las etapas educativas obligatorias la comprensividad debe ser un criterio básico de equidad educativa.
- C) En las etapas educativas obligatorias debe existir un equilibrio entre la comprensividad y la diversificación temprana de los contenidos en función de las diferentes capacidades de los estudiantes.

En esta pregunta se expone el debate muy extendido en la literatura (Cabrera, 1993; Casal, 2000; Goikoetxea, 2002; Muñoz, 2002; Salazar-González, 1997) sobre comprensividad y diversificación de la enseñanza.

Cuando se habla de escuela comprensiva nos referimos a una corriente educativa que se caracteriza por ofrecer una educación de base para todos, sin discriminaciones, que desarrolla un currículo básico común dentro de un mismo centro y una misma aula con la finalidad esencial de lograr una educación integradora que conceda igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

Desde nuestro enfoque de la Justicia Social, consideramos que la comprensividad es el criterio en el que debe basarse la educación para establecer una enseñanza basada en la equidad, tal como plantea la alternativa B, ofreciendo el planteamiento más justo para este dilema. La escuela comprensiva se caracteriza por ser una escuela igualitaria, establecer una propuesta curricular única y común para todo el alumnado perteneciente a la misma etapa educativa. En el plano pedagógico implica la necesidad de llevar a cabo unos procedimientos distintos que permitan que la intervención educativa atienda de manera simultánea y eficaz a todos los alumnos, utilizando para ello recursos didácticos apropiados para la diversidad de diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses. Consideramos que este enfoque es

el más adecuado, porque toda cultura democrática ha de asumir y valorar positivamente la existencia de diversidad entre sus ciudadanos. Permite adoptar una mayor flexibilidad en el contenido y en los métodos de enseñanza, con unos programas más adaptados a los intereses, motivaciones y peculiaridades del grupo y de cada uno de los alumnos. Se trata de llevar a cabo una enseñanza común, pero con una atención individual que personalice la educación; ofreciendo las mismas oportunidades de formación y actuando como mecanismo de compensación para las desigualdades de origen social y económico. Es importante señalar que enseñar a grupos heterogéneos es más rico, pero exige mayor cantidad de medios, tanto humanos como materiales. La finalidad básica de la escuela comprensiva es evitar que se produzcan opciones o itinerarios diferentes a edades tempranas. Para ello se establecen estrategias en los centros como son: refuerzos educativos, adaptaciones curriculares, optatividad, orientación educativa y acción tutorial.

Por el contrario, la enseñanza diversificada es la que resulta de agrupar de forma específica y puntual a los alumnos, fundamentalmente por niveles y capacidades en las áreas de matemáticas, lenguaje e idiomas. Es decir, se busca conseguir grupos homogéneos con arreglo a sus intereses y capacidades. Este tipo de organización escolar genera que se vincule el nivel de los alumnos con sus posibilidades de éxito y de promoción a nivel educativo y social, de manera que se encasilla a los alumnos en una posición que les va a ser muy difícil abandonar. Por ello, consideramos que la propuesta de diversificación es la que ofrece una educación más disgregadora, planteándose la alternativa A como la menos justa desde nuestro enfoque teórico, pues genera connotaciones tan negativas como la clasificación por niveles o denotaciones como “la clase de los listos y la clase de los tontos”. Es una opción segregadora y diferenciadora que atribuye etiquetas a edades muy tempranas, que pueden condicionar el futuro de los estudiantes y perjudicarles.

En una posición intermedia en la Escala de Justicia Social se presenta la alternativa C, con un enfoque que combina ambas corrientes, y que es difícil de poner en práctica, al tratarse de perspectivas opuestas y ofrecer opciones antagónicas.

4.4.4.4. Dilema 34: Financiación centros educativos

En un Ayuntamiento hay una gran demanda de plazas de educación secundaria que apenas son cubiertas por los tres centros financiados con fondos públicos que existen (dos públicos y uno concertado). Además, hay un cuarto centro totalmente privado que tiene un gran número de solicitudes. En este contexto, lo más justo socialmente sería:

- A) Aumentar provisionalmente la ratio en los centros financiados con fondos públicos, mientras se construye un tercer centro público.
- B) Conceder financiación con fondos públicos al centro privado para que se convierta en concertado.
- C) Subvencionar a las familias de los alumnos que acuden al centro totalmente privado para compensar su esfuerzo económico adicional.

En esta pregunta se plantea la cuestión de la titularidad de los centros educativos y hacia donde deberían dirigirse los fondos públicos al plantearse la necesidad de aumentar la oferta de plazas en Educación Secundaria. Un tema ampliamente debatido en la literatura (Bonaf, 2002; Mancebón y Muñiz, 2008; Muñiz y Suárez-Pandiello, 2011; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2014) y en el terreno social, político y económico.

Uno de los criterios distintivos para clasificar los centros educativos es la naturaleza de su gestión y financiación. Según este criterio, en España podemos distinguir tres tipos de centros: públicos, concertados y privados. Para apreciar mejor esta diferenciación pasaremos a describir las características más significativas de cada uno de ellos:

Centros Públicos: Son centros laicos y totalmente gratuitos, financiados y gestionados por el gobierno con ayuda de las administraciones autonómicas. Respetan las diferentes creencias y son ajenos a prácticas doctrinarias. Tienen plazas limitadas y la prioridad de acceso está determinada por una serie de criterios establecidos por la Administración Central (cercanía de la vivienda, renta familiar, hermanos en el centro, etc.).

Centros Concertados: Son centros privados que establecen un acuerdo con la Administración para ser subvencionados con fondos públicos. Esto les obliga a seguir algunas normas del Ministerio de Educación (aunque mucho más flexibles que en los públicos). Suelen estar regidos por religiosos con ideario propio y tienen libertad de gestión. Aunque la enseñanza está subvencionada por el Estado y suele ser gratuita. El resto de servicios del colegio son de pago (comedor, transportes, actividades extraescolares...), por lo que el concertado siempre será un poco más caro que el público.

Centros Privados: Son una empresa privada de educación, financiada exclusivamente por los padres de los alumnos que pagan todos los gastos. Tienen completa libertad de gestión y cierta libertad de currículo, dentro de los límites establecidos por el gobierno. Estos centros mantienen

un ideario propio, siempre respetando la Constitución y los derechos universales. El límite de plazas y el acceso a las mismas depende de los criterios establecidos por el propio colegio.

Los centros de titularidad pública, son los que nos interesan desde el punto de vista de la Justicia Social, pues reducen la discriminación y la segregación dando cabida a todos los estudiantes y brindando oportunidades a todos los alumnos con independencia de su origen, religión, etnia, nacionalidad, clase social o nivel socioeconómico (Doncel, Sainz y Sanz, 2012; Millet, 2011). El descarte de centros privados nos lleva a posicionar la alternativa C como la menos justa de las propuestas, pues beneficia a aquellas familias que menos lo necesitan, en vez de ayudar a los estudiantes con menos recursos, cuyas familias no se pueden permitir pagar por la educación de sus hijos. Subvencionando a las familias que llevan a sus hijos a centros privados estaríamos incrementado las desigualdades de partida, en contra del mecanismo de redistribución social que debe aportar más recursos y subvenciones a las familias más necesitadas (Gutiérrez, 2014).

En segundo lugar, la alternativa que presenta un planteamiento intermedio en la Escala de Justicia Social es la B. Debemos tener en cuenta que la integración dentro de la oferta pública de plazas de carácter privado (concertadas) contribuye a aumentar las desigualdades sociales y a degradar el sistema de educación pública a través de varios mecanismos. Estos centros cobran del Estado por un servicio que, en teoría, ofrecen gratuitamente; pero en la práctica, existen numerosos servicios (uniformes, clases de refuerzo, actividades extraescolares, etc.) que hacen que el alumnado tenga que pagar un suplemento. Este tipo de centros, tienden así a seleccionar económicamente a su alumnado. Además, la mayoría de centros concertados son de carácter religioso, hecho que elimina a buena parte del alumnado inmigrante. El financiamiento de centros privados con ideología religiosa, se contradice con los principios del Estado laico español que no debe ejercer apoyo ni oposición a ninguna organización o confesión religiosa, mostrándose neutral en este ámbito. Además, los centros concertados poseen su propio ideario, libertad de gestión y criterios propios de escolarización, muy alejados de los que exige la Administración educativa para los centros públicos, permitiéndoles seleccionar previamente a su alumnado.

Desde nuestra perspectiva de la Justicia Social, defendemos que el derecho universal a la educación lo debe garantizar el Estado, mediante una red de educación pública, obligatoria y gratuita, que no apoye ningún tipo de doctrina religiosa, permitiendo el acceso a cualquier tipo de alumnado, sin discriminaciones. Consideramos que el mecanismo de gratuidad, no debe incluir subvenciones para alternativas privadas, proponiéndose la opción A como la más justa de las propuestas. Aunque en un principio esta tentativa de solución suponga una sobrecarga

para los centros públicos actuales y sus docentes, a la larga resultará una medida con mayor equidad y más promotora de la Justicia Social, siendo una garantía de continuidad y permanencia del servicio público, permitiendo asegurar la igualdad de acceso y de oportunidades al sistema educativo subvencionado por el Estado.

Actuar en sentido contrario, supondría a medio o largo plazo un mecanismo de destrucción del servicio público y una vuelta hacia atrás en el mecanismo de redistribución social, aumentando las desigualdades. Debemos tener claro que, en cualquier esfera de la economía, la existencia de un servicio público de calidad impide el desarrollo del sector privado, pues el progreso de este sector depende de la previa degradación del público y cuando apoyamos con subvenciones al servicio privado lo hacemos en detrimento de la educación pública, empeorando la calidad de esta. El resultado de la privatización de la educación es que el alumnado con peores expectativas se concentra en los centros públicos donde los resultados empeoran y caen los niveles, con lo que se deteriora su imagen y se estimula la huida de nuevos sectores del alumnado.

En conclusión, desde nuestro enfoque teórico de la Justicia Social no es ético desviar dinero público para financiar un negocio privado. Por lo tanto, el objetivo es dejar una doble vía de escolarización: privada y pública, eliminando los conciertos.

4.4.4.5. Dilema 35: Educación segregada por género

Los padres de Elena quieren que ella estudie la ESO en un colegio solo para chicas. Desde un punto de vista educativo, ¿qué opción te parece más justa socialmente?

- A) El Estado debe apoyar con fondos públicos este tipo de centros para garantizar que aquellos padres que deseen que sus hijos estudien en un colegio separado por sexos puedan hacerlo.
- B) El Estado no debe apoyar con fondos públicos este tipo de centros, ya que la educación separada por sexos no promueve la igualdad ni la convivencia entre hombres y mujeres.
- C) El Estado no debería autorizar la existencia de centros que separan en función del sexo porque no promueven el pleno desarrollo de los chicos y las chicas.

Esta pregunta plantea el tema de la educación diferenciada por género, educación segregada, educación separada por sexos o educación diferenciada. Es un modelo educativo que separa a los alumnos argumentando que así se facilitan las mejores oportunidades para cada género, tratando específicamente a cada uno.

En la actualidad, resulta un tema bastante controvertido el debate sobre las ventajas y desventajas entre una escuela segregada por género y una escuela mixta (García et al., 2002; Wilkinson y Marret, 2013).

En este sentido, los partidarios de la escuela separada por género defienden este tipo de organización escolar basándose en la existencia de una diferente estructura, maduración y funcionamiento del cerebro masculino y femenino, que implica que los hombres estén más capacitados en ciertas áreas de conocimiento y las mujeres en otras (Gurian y Henley, 2001; Kleinfeld, 1999). Además, hablan de ritmos de aprendizaje, sensibilidades y comportamientos diferentes entre chicos y chicas, lo que según los defensores de este tipo de escuela, implica que se produzca un mayor fracaso escolar en la escuela mixta al no poder atender y adaptarse a los ritmos diferentes de ambos. Sin embargo, se ha demostrado que estas diferencias no son reales, pues los grupos de mujeres y hombres son diversos y heterogéneos por naturaleza, pudiendo encontrar mujeres y hombres con capacidades y talentos distintos. Por otra parte, hablan del nerviosismo que se produce entre los y las adolescentes si están en la misma aula, dispersando su atención e impidiéndoles centrarse en sus estudios

Por el contrario, los detractores de este sistema (Blanco, 2006; Salome, 2007), argumentan que el colegio, debe ser igual que la vida: mixto. Los valores de coeducación tienen que ver principalmente con valores de igualdad, tolerancia y superación del sexismo. Forman parte de nuestra identidad democrática y sólo se pueden conseguir fomentando la convivencia entre hombres y mujeres. Dado que la escuela es uno de los principales mecanismos de socialización, es esencial fomentar este tipo de valores desde los centros educativos. Así, desde nuestro enfoque de la Justicia Social apoyamos que no se debería autorizar la existencia de este tipo de escuelas, tal como refleja la alternativa C, considerada la más justa. Se ha demostrado que los centros segregados por sexos aumentan los prejuicios y la inequidad. Este tipo de escuelas no son una opción beneficiosa para el desarrollo de los niños y niñas, y por lo tanto, el Estado no debería autorizarlos al estar comprobado que además atentan contra sus derechos y limitan su socialización. Esta separación por sexos equivale a segregar por raza, procedencia o nivel académico, fomentando la segregación e incrementando las diferencias y la desigualdad. Por estos motivos, se debería considerar inadmisibles que el Estado apoyara con fondos públicos este tipo de escuelas, tal como se propone en la opción B, que muestra una postura intermedia en la Escala de Justicia Social. Pues es la diversidad uno de los mejores argumentos con los que contamos para la educación en libertad e igualdad. Además, el nerviosismo y ensimismamiento de los y las adolescentes será mayor cuanto menos acostumbrados estén a convivir con las personas del otro sexo, y separarles lo único que hace es perjudicar su desarrollo y su socialización.

Por otra parte, las diferencias cognitivas entre hombres y mujeres no son superiores a las que existen en relación con cualquier otro grupo en una sociedad cada vez más diversa y

heterogénea, por lo que la educación segregada por sexos sería igual de retrógrada que tener escuelas para inmigrantes, para hijos de familias monoparentales o para personas con diversidad funcional. Sin embargo, la educación en heterogeneidad (cualquiera que sea la razón para la diversidad) es beneficiosa, al tratarse de la realidad que nos encontramos en la vida diaria.

Por último, la opción que plantea una argumentación menos justa es la alternativa A, al proponer la utilización del dinero público en escuelas que no educan para la socialización conjunta de hombres y mujeres, y por lo tanto son segregadoras y no permiten el desarrollo pleno del ser humano.

4.4.4.6. Dilema 36: Adaptaciones curriculares

En tu opinión, para que los estudiantes con problemas de aprendizaje que tengan adaptaciones curriculares significativas obtengan el Título de Educación Secundaria Obligatoria:

- A) Deben tener las competencias y los conocimientos mínimos, que se requieren igualmente para el resto de estudiantes.
- B) Deben haber mejorado significativamente respecto a sus competencias y conocimientos anteriores.
- C) Deben realizar otro itinerario formativo que requiera otro tipo de competencias y conocimientos.

Esta pregunta plantea la cuestión de los requisitos y criterios que se deberían determinar para la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria por parte de los estudiantes con problemas de aprendizaje que tengan adaptaciones curriculares.

La educación obligatoria es un derecho y un deber para todos los alumnos, por ello resulta necesario hacer todo lo posible para que los estudiantes aprendan y progresen a pesar de las dificultades que se les puedan presentar. Es preciso buscar y agotar todas las vías, métodos y medios de enseñanza que permitan a los alumnos aprender y alcanzar los objetivos educativos (Martínez-Domínguez, 2011).

Para garantizar la integración de los alumnos con problemas de aprendizaje, proponemos que se les incluya en el sistema educativo ordinario, recibiendo los programas de apoyo y recursos que necesiten para mejorar sus capacidades físicas, cognitivas y sociales. De manera que la escolarización en centros de educación especial se impartiera sólo cuando resulte imposible su integración en el sistema ordinario.

Las adaptaciones curriculares se plantean como estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales (Guijarro, 1996; Rubio y Hawrylak, 2008). Estas estrategias pretenden ser una respuesta a las dificultades

individuales de los estudiantes, realizando modificaciones sobre el currículo ordinario mediante la eliminación o modificación de alguno de sus elementos (objetivos, contenidos, metodología y/o evaluación).

Las adaptaciones curriculares pueden ser de dos tipos: significativas y no significativas. En el caso de las adaptaciones curriculares significativas suponen la eliminación de los contenidos u objetivos mínimos del currículo. De manera que a los estudiantes se les evalúa conforme a los objetivos y contenidos de sus adaptaciones, promocionando de curso en la medida que los superen. Sin embargo, basándonos en la legislación actual, la titulación de la Educación Secundaria Obligatoria sólo es posible obtenerla en el caso de que los alumnos alcancen los objetivos básicos de la etapa. Esto supone un planteamiento injusto desde nuestra visión teórica, tal como se describe en la alternativa A, que se propone como la opción menos justa. Pedirles los objetivos generales de la etapa no es un planteamiento coherente, dado que es muy difícil que un alumno consiga la titulación si se le ha estado evaluando conforme a otros objetivos y contenidos. De esta manera, según está establecido en el sistema educativo actual, debemos aceptar que en 4º de ESO, un alumno con adaptación curricular significativa sea evaluado con referencia a su adaptación y aprobar o suspender las materias y promocionar de curso según estos criterios; pero le debemos negar el título si no alcanza las competencias básicas y los objetivos de la etapa para los cuales no ha sido formado, ni evaluado previamente. Por lo tanto, lo más normal es que no consiga el título de ESO, pues para obtenerlo tendrían que superar los objetivos del currículo general para los cuales no está preparado.

Considerando que se le ha estado evaluando según los objetivos y contenidos que se han propuesto en las adaptaciones curriculares, lo más coherente sería que para obtener la titulación oficial se tuvieran en cuenta esos mismos criterios para los que ha sido formado, tal y como se expone en la alternativa B, que describe la propuesta más justa desde nuestro enfoque teórico.

Por último, con una posición intermedia en el continuo de la Escala de Justicia Social, se plantea la opción C, proponiendo la realización de itinerarios formativos alternativos para la consecución del título de ESO. El inconveniente de este planteamiento es que separa a los estudiantes en función de sus capacidades, y lo que perseguimos desde la Justicia Social es fomentar, en la medida de lo posible, la integración de los alumnos en el sistema educativo general ordinario.

Esta cuestión es de suma importancia, pues como sabemos, en un sistema de enseñanza reglada, las titulaciones son imprescindibles para promocionar a enseñanzas superiores y se

solicitan como requisitos para acceder a un puesto de trabajo. Esto quiere decir que, si el sistema les impide que obtengan la titulación, les estamos limitando también su carrera académica y profesional.

4.4.4.7. Dilema 37: Material escolar

En relación con los libros de texto y el material escolar:

- A) Las familias deben proveer a sus hijos del material escolar y de los libros de texto necesarios.
- B) Los centros educativos en colaboración con las familias deben llevar a cabo un sistema de préstamo de libros para todos sus alumnos.
- C) La Administración Educativa debe dotar a las familias más necesitadas del material escolar y los libros de texto necesarios para el curso escolar.

En este ítem se plantea el modo de gestión de los libros de texto y material escolar en los centros educativos (Bonafé, 2002).

En los últimos tiempos, con los recortes de presupuesto, la mayoría de las Comunidades Autónomas han retirado becas para comedor y libros de texto. Esta medida, junto con la subida del IVA aplicado al material escolar, deja a muchas familias españolas con dificultades económicas a la hora de comenzar el año académico de sus hijos. En la actual coyuntura económica, propia de una época de crisis como la que estamos viviendo, muchas familias se ven en condiciones de extrema necesidad y les resulta imposible adquirir los libros de texto y el material necesario para el curso escolar. Sin embargo, existen alternativas para hacer que esta carga económica sea menor.

Para solventar estas necesidades, desde nuestro enfoque de la Justicia Social proponemos la implicación de toda la Comunidad Educativa, planteando la alternativa B como la más justa de las propuestas. Con esta iniciativa se podría conseguir que la totalidad de los estudiantes o al menos una parte muy amplia de ellos, pudieran disfrutar de los libros de forma gratuita. Además, conseguimos fomentar valores de cooperación, generosidad y altruismo entre los estudiantes. De esta manera, sería recomendable que los centros educativos, colaboraran para garantizar el acceso a los libros de texto y material escolar de todos los alumnos. Muchos centros escolares han diseñado sistemas alternativos de reutilización de libros para facilitar el acceso al material escolar. Estos programas consisten básicamente en el intercambio, donación y préstamo de libros de texto con la colaboración de las Administraciones Públicas y las familias, para aliviar en la medida de lo posible el gasto que este material conlleva. Este sistema es apropiado por razones económicas y para fomentar actitudes de respeto, solidaridad, buen uso y conservación de bienes entre los alumnos. Además, al tiempo que se fomenta esa generosidad,

se proporciona una herramienta para dar un nuevo uso a aquellos libros que ya no tienen utilidad en los hogares, pero que pueden ser de enorme utilidad para otros compañeros.

Por otra parte, para adaptarse a la realidad socioeconómica actual, el Estado debe adoptar las medidas necesarias que garanticen una educación de calidad, pública y gratuita, propia del sistema de valores democráticos de nuestra sociedad. De esta manera, si el centro no tiene implantado un sistema de préstamo de libros, las Administraciones Públicas deberían hacerse responsables del material escolar y de los libros de texto, al menos de las familias más necesitadas, tal y como se plantea en la alternativa C, propuesta con un enfoque intermedio en la Escala de Justicia Social. Las Administraciones Públicas deben asumir la responsabilidad de garantizar el acceso igualitario a la educación, proporcionando en caso de que sea necesario los libros de texto.

Estas dos propuestas pueden resultar complementarias, pudiendo concederse becas o ayudas económicas para la compra de libros de texto dirigidas a las familias más necesitadas e incluyendo a su vez un sistema de préstamo de libros en los centros educativos, adquiridos con fondos públicos y con las donaciones y la solidaridad de las familias (Anzures, 2011; Enguita, 2014). Este material se entrega para su uso temporal y puede ser reutilizado en cursos sucesivos por otros alumnos.

Por último, la alternativa menos justa es la A, pues muchas familias no pueden asumir el gasto que supone la adquisición de libros de texto. Por lo tanto, no se debería plantear como una obligación la realización de esta inversión, pues poner en igualdad de condiciones a todas las familias sería actuar en perjuicio de las más necesitadas.

4.4.4.8. Dilema 38: Bachillerato excelencia

Respecto al bachillerato de excelencia. ¿Cuál de las siguientes medidas te parece más adecuada para hacer frente a esta situación?

A) El Estado debería apoyar la creación de “bachilleratos de excelencia” para los mejores estudiantes de ESO, en donde cuenten con los mejores profesores y medios tecnológicos más avanzados para potenciar un mejor desarrollo de sus capacidades.

B) La creación de este tipo de bachilleratos en los que se divide a los estudiantes según su rendimiento académico aumenta las desigualdades, dado que se abandona a aquellos que más apoyo necesitan.

C) En vez de crearse bachilleratos de excelencia se debería agrupar a los estudiantes en función de su rendimiento académico, con el objetivo de elevar el desempeño promedio.

Este ítem plantea la cuestión de la implementación del bachillerato de excelencia en los centros educativos. El bachillerato de excelencia es un proyecto que han implantado algunas Comunidades Autónomas del territorio español que intenta concentrar a los “mejores estudiantes” o a los estudiantes con mejores calificaciones en un mismo centro o aula,

ofreciéndoles los mejores medios e instalaciones para la enseñanza del bachillerato (Nájera, 2012). Es decir, pretende separar al alumnado con las calificaciones más altas poniendo a su disposición los mejores medios. Desde nuestro enfoque de la Justicia Social, consideramos que esta es una medida discriminatoria que perjudica a la mayoría de los estudiantes que no tienen acceso a ese bachillerato de excelencia, siendo en todo caso una medida más coherente con los alumnos de peores calificaciones que suelen ser los que precisan mayores apoyos y una educación más personalizada.

Está demostrado que no es un proyecto basado en la equidad, puesto que la excelencia no se debe basar en la segregación sino en el fomento del gusto por aprender y en la consecución del éxito académico por parte del mayor número de estudiantes (Hidalgo, 2011). Aprender en un contexto alejado de la realidad (rodeado sólo de excelentes), impedirá que los alumnos completen su desarrollo, no adquiriendo valores y destrezas que necesitarán para desenvolverse en la vida real, en un mundo diverso como en el que vivimos.

Es una medida segregadora y contraria a los principios básicos de equidad y de socialización en las aulas. De esta manera, estamos apoyando a los alumnos más aventajados, sin prestar atención y restando apoyos a otros alumnos que pueden tener mayores necesidades. Por tanto, esta propuesta es excluyente para el resto de centros y el resto de alumnos, que no pueden optar a esas condiciones de calidad y de excelencia, y cuentan con menos medios y recursos para su educación.

A los estudiantes de los centros de excelencia se les brindan oportunidades y condiciones ventajosas respecto al resto de alumnos, como por ejemplo limitar la ratio a 20 o 25 estudiantes cuando en el resto de centros está en 40 alumnos en bachillerato. Siguiendo el principio de equidad habría que hacer precisamente lo contrario, apoyar con más recursos a los alumnos más necesitados, que suelen ser los que presentan peores calificaciones y precisan de más recursos.

Tras su implantación se ha demostrado (Landrobe, 2014) que este tipo de proyectos no es una garantía de éxito para los alumnos que lo cursan, sino al contrario; muchos se han visto perjudicados, bajando sus calificaciones y no pudiendo acceder a las carreras que les hubiera gustado. Los datos demuestran que sitúan al alumnado que lo cursa en un futuro más incierto y con menos oportunidades de las que podrían haber alcanzado cursando el bachillerato con el currículo ordinario.

Puesto que educar no es seleccionar a los mejores, sino desarrollar al máximo las capacidades de todos los estudiantes, potenciando lo mejor de cada persona y actuando con

equidad con todos los alumnos, la opción más justa sería la B, pues este tipo de “Bachillerato de excelencia” va encaminado a segregar y aumenta las desigualdades, al privar de los mejores medios a los alumnos que más apoyo necesitan.

La siguiente opción, con una posición intermedia en la Escala de Justicia Social es la C, ya que la separación del alumnado en función de sus niveles académicos, es discriminatorio y disgregador; estando demostrado que el trabajo en grupos heterogéneos aumenta el rendimiento de los alumnos y es mucho más productivo.

En último lugar, la opción menos justa sería la A, al apoyar este tipo de centros de “excelencia” que fomentan la segregación y va en detrimento de los estudiantes más necesitados que son los que requerirían mayores apoyos y recursos, como demuestra la teoría de la equidad.

4.4.4.9. Dilema 39: Abuso pareja

Un profesor de Educación Secundaria se encuentra un sábado por la calle a dos estudiantes del centro que son pareja. Están discutiendo y uno de ellos tiene comportamientos claramente abusivos hacia su pareja. Además de otras posibles actuaciones ¿Qué debería hacer ese profesor en su centro educativo?

- A) Comentar en clase abiertamente este tipo de problemas sin aludir explícitamente a los alumnos implicados para prevenir conductas de riesgo similares.
- B) No debería comentarlo ya que el suceso ha ocurrido fuera del centro y se debe respetar la intimidad de los estudiantes.
- C) Solo debería informar al Departamento de Orientación y/o al tutor para que aborden el problema.

En esta pregunta se expone la cuestión de cómo se debería intervenir en un conflicto en una situación de violencia de género entre dos estudiantes que ha sido presenciado por un profesor fuera del centro educativo.

En el marco de la educación, los conflictos constituyen una de las preocupaciones más importantes de docentes, tutores, orientadores, y en general para toda la Comunidad Educativa. En el contexto socioeducativo suelen presentarse situaciones conflictivas, en ocasiones, de urgencia y complejidad en las que hay que intervenir. Observar y comprender los hechos o situaciones que irrumpen de modo extraordinario en la vida de los jóvenes, exige tomar decisiones adecuadas para brindar las mejores respuestas posibles y ayudarles. Como responsables de la educación, los docentes no pueden pasar desapercibidas situaciones de violencia como estas. Estas situaciones requieren la necesidad de encontrar respuestas pertinentes para intervenir de la manera más apropiada posible, siguiendo una política de respeto y de cuidado hacia los jóvenes.

Cuando presenciamos un problema entre alumnos, lo adecuado es atender a los sujetos afectados de manera directa o indirecta. Tal y como se plantea el dilema, teniendo en cuenta que los estudiantes no han sido conscientes de haber sido observados por el profesor, actuar de manera directa con los implicados podría resultar violento. Por ello, es aconsejable iniciar una intervención de forma indirecta que implique a todos los alumnos de la clase. Desde nuestro enfoque de la Justicia Social consideramos que desde las aulas se debe abordar la temática de la violencia y las formas dialogadas de resolución de conflictos, pues es parte de la educación integral de los alumnos. De esta manera, proponemos la opción A como la alternativa más justa. En problemas tan graves como este, se precisa una toma de conciencia general por parte del alumnado y una actuación activa por parte de los docentes. Los profesores deben asumir múltiples roles, no limitándose a la transmisión de conocimientos y sin quedar impasibles ante los conflictos de sus estudiantes o los problemas personales que puedan afectarles (Giroux, 2001; Uribe, 2005). No deben evadir que los estudiantes son una mezcla de realidades y circunstancias, por lo que sería un error limitar la posibilidad de acercarse a sus contextos, que cada vez son más agitados, inciertos e interaccionan con múltiples factores que deben contemplarse. Entre las funciones de los docentes está el desarrollo de la capacidad de generar un clima escolar favorable, respetuoso, y protector de la violencia, implicándose y preocupándose por lo que les ocurre a sus alumnos; no sólo en las aulas, sino también fuera de ellas (Stoll y Fink, 1999).

También es recomendable combinar la intervención del profesorado en el aula con otras estrategias, como es el apoyo de los equipos de orientación (Solé, 2002), que realizan tareas de acompañamiento a quienes cotidianamente llevan adelante la labor de la enseñanza, los docentes. Esto nos lleva a proponer la alternativa C en una posición intermedia en la Escala de Justicia Social, resultando más efectiva si se trabaja en combinación con la anterior. Entre las funciones del departamento de orientación, está la de apoyar y asesorar al profesorado, orientar al alumnado y ayudar a resolver conflictos. Desde los equipos de orientación se pueden planificar estrategias de prevención e intervención de este tipo de casos, organizando sesiones informativas, o dinámicas activas sobre este tipo de conflictos y el modo de resolverlos. Por lo tanto, ambos elementos se consideran complementarios y sería recomendable combinar ambas estrategias e incluso organizar proyectos que impliquen a toda la Comunidad Educativa.

La opción menos justa en este dilema, sería actuar de manera impasible, sin intervenir, tal como se expresa en la alternativa B. Pues se debe fomentar una mayor implicación por parte de los docentes, contribuyendo de forma activa en la resolución de los problemas de sus estudiantes y en su realidad social. Una adecuada convivencia, mediante resolución de conflictos

y prácticas no violentas, proporciona un escenario que hace posible que sucedan las mejores prácticas de enseñanza, para lograr los mejores aprendizajes en el marco de la Justicia Social; y esto sólo se puede lograr atendiendo a la expresión del conflicto en la escuela y fuera de ella.

CAPÍTULO 5

Diseño de Investigación, Técnicas y Procedimiento

Diseño de Investigación, Técnicas y Procedimiento

5.1. DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN

Una vez alcanzado el primer objetivo de investigación consistente en el diseño de un cuestionario con adecuada validez interna y de constructo, así como fiable para evaluar las representaciones de Justicia Social en estudiantes y profesores, se planificó el diseño de dos estudios empíricos que nos permitieran lograr los otros objetivos y contrastar las diferentes hipótesis planteadas. De este modo, con la finalidad de cumplir con tales objetivos propuestos se ha desarrollado una investigación exploratoria de carácter ex post-facto a través de dos estudios complementarios. Para observar y describir el fenómeno de investigación objeto de análisis, sin la intención de modificar las variables estudiadas, hemos desarrollado una investigación de carácter descriptivo, utilizando la técnica de encuesta o cuestionario, para conocer las ideas y representaciones de estudiantes de distintos niveles educativos y de profesores en formación y en ejercicio acerca de la Justicia Social y sus conceptos relacionados. Así, siguiendo la clasificación sobre metodologías de León y Montero (2007), hemos realizado una investigación que combina dos estudios empíricos de naturaleza cuantitativa. Además, al haberse realizado ambos estudios en un mismo momento temporal (curso 2014-2015) atienden a su vez a la clasificación de estudios transversales.

Estos dos estudios complementarios se han nombrado como 'Estudio de estudiantes de Educación Secundaria' y 'Estudio de profesores':

- Estudio 1: Estudio de Estudiantes de Educación Secundaria. Está destinado a conocer las ideas o representaciones acerca de la Justicia Social que poseen los estudiantes de Educación Secundaria de distintos niveles educativos en el sistema educativo español (2º ESO, 4º ESO y 2º de Bachillerato). Con el interés de conocer cómo piensan y cómo evolucionan las representaciones que poseen los jóvenes adolescentes.
- Estudio 2: Estudio de Profesores. Está dirigido tanto a profesores en activo en la etapa de Educación Secundaria, como a profesores en formación en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Este estudio pretende evaluar las diferencias que existen en las representaciones sobre Justicia Social, entre los profesores en formación y los profesores en ejercicio, teniendo en cuenta que su formación ha sido muy distinta.

Ambos estudios son de carácter empírico transversal, ya que se estudian las representaciones que tienen tanto estudiantes de diversos niveles educativos, como profesores

en formación y en ejercicio en un mismo momento temporal. Hemos elegido esta metodología debido a que nos interesa conocer, comparar y analizar las representaciones que poseen estudiantes y profesores sobre temas relacionados con la Justicia Social en la sociedad contemporánea actual.

Además, este interés se ve acentuado, debido a los continuos cambios e interrelaciones que se están produciendo y que afectan a la sociedad en la que vivimos. Entre ellos se incluyen la masificación de movimientos migratorios, las sucesivas crisis, la expansión de las telecomunicaciones, la democratización de la sociedad, la inserción social y laboral de las mujeres y la creciente autonomía de los jóvenes. Todos estos factores, hacen determinante que hayamos considerado que es el momento idóneo para realizar estos estudios y profundizar sobre estos temas en el contexto actual.

5.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados en los Estudios 1 y 2 de la investigación han sido respectivamente “Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para estudiantes de Educación Secundaria” (CRJSES) y “Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para profesores” (CRJSP). Estos cuestionarios presentan diseño y validación propia, que ha sido detallada en el Capítulo 4 de construcción del instrumento.

5.3. PROCEDIMIENTO

En este apartado se describirá tanto el procedimiento seguido para la administración del instrumento, como para su posterior análisis de datos y devolución de la información.

5.3.1. Aplicación del cuestionario

El primer paso para la aplicación de los cuestionarios, fue establecer una primera *toma de contacto con los centros educativos*. De este modo, una vez que tuvimos los cuestionarios elaborados y validados, procedimos a contactar con los centros de Educación Secundaria para poder aplicar nuestra investigación siguiendo el protocolo que habíamos programado previamente.

En primer lugar, contactábamos telefónicamente con los centros y si estaban receptivos a participar en la investigación, les enviábamos una carta en la que explicábamos los objetivos de nuestra investigación y solicitábamos su colaboración. Dicha carta estaba dirigida al director y a la persona con la que habíamos establecido el primer contacto telefónico (casi siempre el orientador del instituto o el jefe de estudios). Estas cartas estaban diseñadas con nombre y apellidos, con la intención de mostrar un trato personal, profesional y cercano. En ella se

explicaban las razones del estudio, se informaba de la importancia de conocer la opinión de los estudiantes y profesores y se les proporcionaban nuestros datos para que pudieran contactarnos en caso de requerir alguna información adicional sobre la investigación. Además, nos comprometíamos a entregarles una devolución de la información de los resultados obtenidos. La carta enviada contenía los membretes institucionales del grupo de investigación y de la Universidad, además del respaldo del proyecto de investigación del Plan Nacional I+D+i “Escuelas para la Justicia Social” (EDU2011-29114) dentro del cual se desarrolla esta investigación (ver modelo de carta que enviamos a los centros educativos en el *Anexo 4*).

Junto a este documento formal explicativo, también enviábamos un modelo de carta de consentimiento informado dirigido a los padres de los estudiantes; para que pudieran ser utilizadas en caso de requerir su aprobación para la participación de los alumnos. En ellas se aportaba una pequeña introducción de nuestro grupo de investigación, se explicaban los objetivos del estudio garantizando la confidencialidad de las respuestas y el anonimato de los participantes, y se solicitaba el consentimiento para la participación de sus hijos e hijas en la investigación (ver documento en el *Anexo 5*).

Tras la aceptación de participación de los centros en el estudio, algunos miembros del grupo de investigación nos trasladábamos a los mismos para desarrollar la fase de *administración del instrumento*.

En el caso de los profesores en ejercicio y los docentes en formación, la aplicación y el contacto se realizó de forma diferente. Por ello, se pasará a detallar los distintos procedimientos de aplicación en función de la muestra de participantes a la que iba dirigida el cuestionario:

- Aplicación del instrumento en estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato: para la administración de los cuestionarios en esta muestra, nos trasladamos a los centros educativos uno o dos miembros del Grupo de Investigación. Para ello, llevábamos preparados e impresos todos los cuestionarios en formato de cuadernillo. En el caso de los centros de Euskadi, llevábamos impresos los cuadernillos tanto en la versión de castellano como en euskera, y eran los propios estudiantes los que decidían en que idioma preferían responder. Así, nos encontramos que en la muestra de estudiantes del País Vasco, el 48,6% (135 estudiantes) respondieron en euskera y el 51,4% restante lo hizo en castellano (143). Cabe destacar que la traducción del cuestionario fue realizada por la Oficina de Asesoría Lingüística (OAL) de la Universidad Autónoma de Madrid. Una vez en los centros, íbamos a las aulas de los estudiantes, agradecíamos de antemano su colaboración y explicábamos de forma detallada los objetivos de la

investigación y las instrucciones para cumplimentar los cuestionarios. Además, permanecíamos en el aula hasta su finalización. De esta manera nos asegurábamos estar disponibles para poder resolver las dudas o los interrogantes que se les iban planteando al responder a las preguntas. En algunas ocasiones estábamos acompañados del profesor de referencia que impartía clase en ese horario y en otras, estábamos únicamente los investigadores con los alumnos.

Según iban terminando de responder a los cuestionarios nos los iban entregando. De esta manera, nos daban la oportunidad de anotar el tiempo empleado por cada participante en responder a las preguntas.

- Aplicación del instrumento en estudiantes de Magisterio de Educación Infantil, Educación Primaria y del Master de Formación del Profesorado de Secundaria: la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes en los Grados de Magisterio y del Master de Educación Secundaria, fue muy similar a la que se realizó con los estudiantes de Educación Secundaria. Esta aplicación se pudo llevar a cabo gracias a la colaboración de algunos docentes de los Grados de Magisterio y del Master de Educación Secundaria que nos cedieron parte del tiempo de sus sesiones de clase para la aplicación del instrumento. Como en el caso de los estudiantes de Secundaria, se repartía a cada uno de los participantes una copia de los cuadernillos, se les explicaban los objetivos de la investigación, las instrucciones para cumplimentar los cuestionarios, y se les agradecía su participación en la investigación. Además, estábamos disponibles para resolver cualquier tipo de duda que les pudiera surgir al contestar a los dilemas hasta el final de la aplicación.
- Aplicación del instrumento en profesores en ejercicio en la etapa de Educación Secundaria: la aplicación en esta muestra de participantes ha sido bastante diferente, pues debido a la idiosincrasia de su profesión era bastante difícil reunirles para que pudieran responder a los cuestionarios de manera colectiva. Por dicho motivo, el procedimiento de aplicación, consistió en llevar el número de copias equivalente a los profesores que había en cada centro y estos se encargaban libremente de su cumplimentación. En el caso de los docentes de Euskadi, al igual que con sus estudiantes, llevamos copias de los cuestionarios en las versiones de euskera y castellano, siendo elegida la versión de euskera por el 55% de los docentes participantes en el País Vasco (11) y eligiendo el 45% restante la versión en castellano (9). Además, los cuestionarios para profesores iban acompañados de sobres individuales para que pudieran guardarlos y cerrarlos tras su cumplimentación, preservando en todo

momento la confidencialidad de sus respuestas. En este caso, precisábamos de la colaboración de una persona del centro educativo que se encargaba de repartir los cuestionarios a los docentes y recogerlos según se los iban entregando de forma voluntaria. Tras la recopilación de los cuestionarios, la persona responsable nos los remitía en un sobre grande con franqueo pagado que también les habíamos proporcionado. Es importante destacar que, al tratarse de una actividad voluntaria, realizada por los docentes durante su tiempo libre, y teniendo en cuenta la excesiva carga de trabajo que presenta esta profesión, nos ha ido bastante difícil obtener una muestra amplia en esta categoría de análisis.

Además, para la muestra de profesores también elaboramos el mismo cuestionario en formato electrónico a través de la página web www.encuestafacil.com. El objetivo de realizar esta versión online era facilitar a los docentes su cumplimentación, con la posibilidad de contestar al cuestionario en cualquiera de los dos formatos. Con este método de aplicación recibíamos las respuestas automáticamente según iban respondiendo a las preguntas. En el siguiente enlace se puede ver la versión electrónica que se les enviaba a los docentes:

<http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Cuestionarios.aspx?EID=1684232&MSJ=NO#Inicio>

En este sentido conviene resaltar, que a pesar de haber elaborado la versión electrónica, el método de respuesta más utilizado por los profesores fue en formato de papel remitido por correo postal.

5.3.2. Procedimiento de análisis

Para el análisis de los resultados, el primer paso ha sido la codificación de las respuestas. Se recopilaron y transcribieron todas las respuestas de los sujetos en una base de datos del programa SPSS versión 22. Esta fue una fase bastante laboriosa y lenta, teniendo en cuenta la gran envergadura de la investigación y el elevado número de sujetos participantes, lo que conlleva que se haya invertido bastante tiempo durante esta etapa.

Una vez codificadas todas las respuestas, con el fin de poder evaluarlas, el segundo paso que se ha realizado en la base de datos ha sido su transformación por los valores correspondientes a las puntuaciones de la Escala de Justicia Social para cada alternativa. Esta es una etapa metodológica exigida cuando se utiliza la técnica del cuestionario. Las respuestas se procesaron con un tratamiento de tipo numérico, con la finalidad de que nos permitiera observar las tendencias generales para poder atribuir posibles explicaciones causales. Al tratarse

de respuestas cerradas, fue sencillo establecer la codificación de las alternativas. Dicha recodificación se llevó a cabo transformando cada una de las respuestas por valores numéricos en función de la alternativa seleccionada. Tal y como se ha explicado en el apartado de validez de jueces del capítulo de construcción del instrumento, esta transformación se llevó a cabo aplicando las puntuaciones relativas obtenida a partir de las valoraciones de los expertos en una escala Likert de 1 a 9 (en la que 1 indicaba el menor grado de Justicia Social y 9 el grado mayor).

El tratamiento estadístico de los datos se realizó de forma informática con ayuda del paquete de datos SPSS en su versión IBM SPSS Statistics 22. Este programa sirvió para realizar los análisis estadísticos, la elaboración de algunos gráficos y tablas, y el análisis de la fiabilidad y validez del instrumento.

Como hemos expuesto anteriormente, la organización del cuestionario se distribuye en tres dimensiones teóricas específicas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), que a su vez se integran en una dimensión global. De este modo, para evaluar las distintas representaciones que tienen estudiantes y profesores acerca de temas y fenómenos sociales relativos a la Justicia Social, hemos agrupado los dilemas atendiendo a la dimensión a la que pertenecen, obteniendo así, tres tipos de Subescalas específicas asociadas a cada una de las dimensiones que integran el constructo global de Justicia Social (Subescala de Redistribución, Subescala de Reconocimiento y Subescala de Representación). Además, hemos obtenido una Escala global de Justicia Social constituida por la integración de estas tres Subescalas previas.

Los resultados de las Subescalas específicas se han obtenido a partir de la suma de las puntuaciones de las preguntas vinculadas con cada una de sus dimensiones correspondientes, y transformándolas posteriormente a un rango de 0 a 100 para facilitar su análisis e interpretación.

La Escala general de Justicia Social, que representa la integración de las tres Subescalas específicas en un solo constructo, se ha obtenido a partir de la suma de estas tres Subescalas, o lo que es lo mismo, de las 30 preguntas que forman el cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Secundaria, y se ha transformado posteriormente también a un rango de 0 a 100.

Además, para los profesores y docentes en formación, hemos obtenido una escala adicional, Escala de Justicia Social en Educación, a partir de los nueve dilemas adicionales que se han añadido al cuestionario dirigido a esa muestra, específicamente sobre temas de índole educativa.

La fórmula general que hemos utilizado para hacer las transformaciones a puntuaciones centesimales de las Subescalas específicas, de la Escala global de Justicia Social y de la Escala de Justicia Social en Educación, se recoge en la *Figura 17*.

$$\frac{(\text{Puntuación obtenida} - \text{Valor mínimo posible})}{(\text{Valor máximo posible} - \text{Valor mínimo posible})} * 100$$

Figura 17: Fórmula de transformación a puntuaciones centesimales

En la *Figura 18* se representa un diagrama con la Escala general en Justicia Social, las Subescalas específicas y la Escala de Justicia Social en Educación, que hemos empleado para el análisis de los cuestionarios.

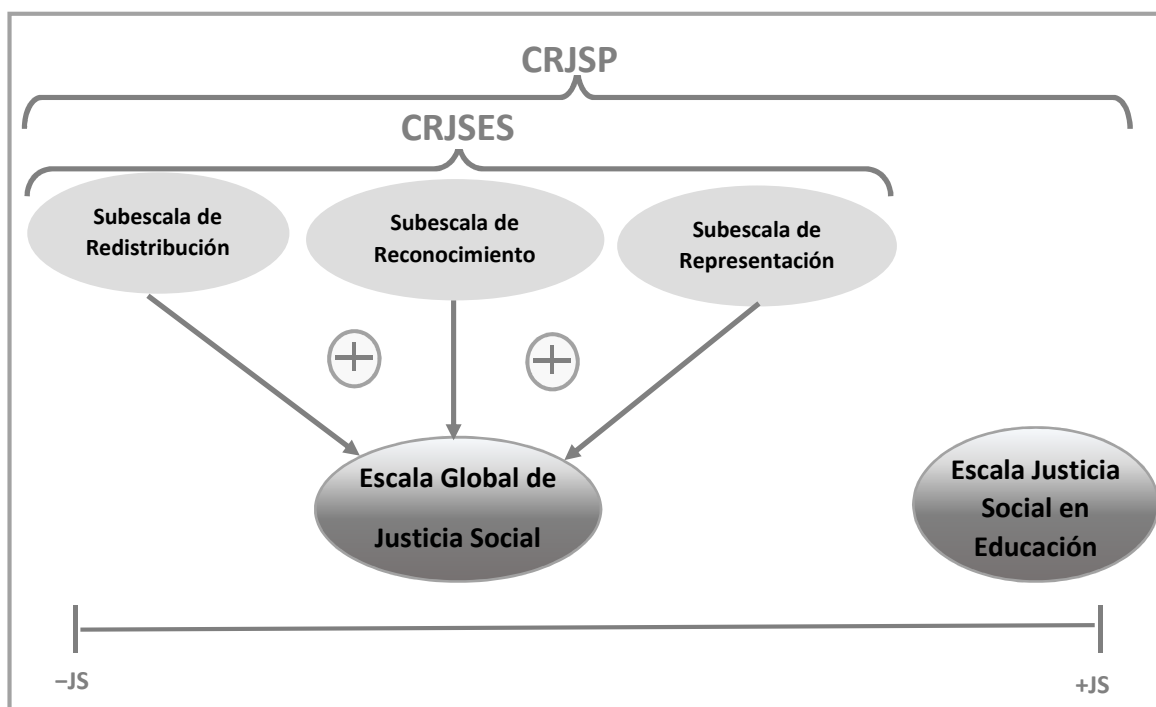


Figura 18: Esquema Subescalas y Escalas de Justicia Social

5.3.3. Tratamiento de datos perdidos

En este punto cabe aclarar que una de las consignas que se les transmitía a los participantes es que debían responder a todas las preguntas del cuestionario y seleccionar únicamente una de las alternativas para cada dilema. Sin embargo, la presencia de datos perdidos (información ausente o faltante) en las investigaciones es casi siempre una realidad que no puede ser ignorada en el análisis de los datos. Se puede considerar prácticamente inevitable en todo estudio de investigación, independientemente de su diseño metodológico, la pérdida o no disponibilidad de una proporción variable de datos. Estos datos faltantes en esta investigación pueden implicar desde datos personales o sociodemográficos de los participantes hasta la omisión de alguna de las respuestas a los dilemas. En este apartado, nos vamos a centrar

en la omisión a las respuestas de los dilemas, que son las que nos han llevado a reflexionar sobre qué decisión tomar en el tratamiento de datos perdidos.

Consideramos que son muy importantes las decisiones que se toman en esta fase, dado que pueden influir de forma considerable a los resultados de la investigación afectando al cómputo del número total de casos participantes.

El análisis de datos perdidos implica principalmente valorar su proporción, características y los posibles sesgos por su distribución. La ausencia de datos puede deberse a múltiples factores. En el caso de esta investigación son fruto de omisiones de respuesta de los participantes a una o varias de las preguntas del cuestionario.

En esta investigación, la decisión respecto al tratamiento de datos perdidos, con el fin de reducirlos o corregirlos, se ha realizado una vez estaban los datos recogidos y codificados, en el paso previo al proceso de análisis.

En primer lugar, partimos de la premisa que la eliminación de todos los sujetos que presentan algún dato perdido -analizando sólo los casos con información completa en todas las variables-, aunque es la solución más sencilla para el tratamiento de los datos, limita la representatividad o validez externa de los resultados del estudio, pues excluye muchos casos reduciendo la potencia de los análisis estadísticos. Por dicho motivo, en la toma de decisiones del tratamiento de datos perdidos, no elegimos este criterio y determinamos que algunos de los sujetos debían ser eliminados y otros corregidos. El criterio seguido para la determinación de los sujetos corregidos y eliminados no fue aleatorio, sino que se reflexionó con el grupo de expertos y se llevó a cabo por unanimidad. Antes de tomar la decisión, realizamos una estimación de la proporción y características de los datos omitidos. Tras realizar dicha valoración, determinamos que el procedimiento más adecuado para hacer la selección de sujetos corregidos y eliminados era seguir el criterio del 8%. Esto quiere decir que si un sujeto ha dejado sin contestar más del 8% de las preguntas era eliminado, y en caso contrario (si el número de omisiones de respuesta no supera el 8%), sus datos perdidos eran corregidos por las puntuaciones medias de su grupo de referencia en cada uno de los dilemas. Esto supone que para que un participante que haya respondido al cuestionario de 30 preguntas (estudiantes de 2º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato) sea considerado como válido, y por lo tanto se pase a la fase de corrección de sus datos perdidos, puede dejar un máximo de dos preguntas sin contestar (lo que supone un 6,67% de preguntas sin respuesta). En cambio, para que los participantes que respondieron al cuestionario de 39 preguntas (estudiantes de los Grados de Magisterio, del Máster de Secundaria y profesores en ejercicio) sean considerados como válidos, y por consiguiente no sean eliminados, pueden haber

dejado sin contestar un máximo de tres preguntas, que equivale al 7,69% de omisiones de respuesta de los dilemas.

En cuanto al método utilizado para tratar los valores perdidos de la muestra, realizamos la *imputación simple*, consistente en remplazar o sustituir los valores perdidos por la media del grupo de referencia (clasificando la muestra en las categorías de 2º de ESO, 4º de ESO, 2º de Bachillerato, 2º de Grado, 4º de Grado, Máster y Profesorado) para cada pregunta. Estas medias eran estimadas a partir de las puntuaciones de los participantes de su grupo que habían respondido a dicha pregunta. Es decir, se hallaron las puntuaciones medias para todos los dilemas en todas las categorías de análisis.

Para clarificar el procedimiento seguido, pasaré a describirlo también mediante un ejemplo: si un participante de 4º de ESO superando el criterio del 8% (es decir, habiendo dejado un máximo de dos preguntas sin respuesta) precisaba de corrección en sus omisiones, en las preguntas que había dejado sin responder se anotaba el valor medio que los estudiantes de su grupo de referencia (4º de ESO) habían obtenido para dicha pregunta. En este sentido, cabe destacar que este ajuste se ha ejecutado manualmente, introduciendo la media correspondiente para cada pregunta omitida en función del grupo de referencia de los participantes.

En la *Tabla 11* se puede observar el N total de sujetos participantes antes de realizar el tratamiento de datos perdidos distribuidos por categoría de análisis, así como el número de sujetos que dejaron sin responder alguna de las preguntas, los sujetos que fueron eliminados, los corregidos y la muestra total de participantes tras eliminar los sujetos que presentaban datos perdidos aplicando el criterio del 8%.

Tabla 11

Distribución de los datos perdidos de la muestra por categoría de análisis

Categoría	N Total (Con Datos Perdidos)	Perdidos F (%)	Corregidos F (%)	Eliminados F (%)	N Total (Datos Perdidos Corregidos) F (%)
2ºESO	1222	115 (9,1%)	102 (8,35%)	13 (1,06%)	1209 (98,94%)
4ºESO	1122	71 (6,33%)	65 (5,79%)	6 (0,53%)	1116 (99,47%)
2ºBACH	906	37 (4,08%)	35 (3,86%)	2 (0,22%)	904 (99,78%)
2º Grado (INFANTIL+PRIMARIA)	308	30 (9+21) (9,74%)	27 (8,78%)	3 (0,97%)	305 (99,03%)
4º Grado (INFANTIL+PRIMARIA)	214	14(5+9) (6,54%)	13 (6,07%)	1 (0,47%)	213 (99,53%)
Master	165	8 (4,85%)	8 (4,85%)	0 (0%)	165 (100%)
Profesores	213	39 (18,31%)	33 (15,49%)	6 (2,82%)	207 (97,18%)
Total	4150	314 (7,57%)	283 (6,82%)	31 (0,75%)	4119 (99,25%)

Podemos observar en la *Tabla 11* que únicamente han sido eliminados el 0,75% de los participantes con datos perdidos, esto supone que el 99,25% de los participantes son clasificados como sujetos válidos para nuestra investigación. Además, en la clasificación de la muestra por categorías de análisis, se observa menos del 1 % de pérdida de sujetos en cada una de ellas, excepto para la muestra de profesores en ejercicio que han resultado válidos el 97,12% de los participantes.

En cuanto al número de participantes en los que se han introducido transformaciones en aquellas preguntas que habían dejado sin respuesta, sólo suponen el 6,83% de la muestra, habiendo contestado a todos los dilemas el 92,42% de los participantes (3831 de los 4145 que han participado). Esto supone que el porcentaje de datos perdidos resulte prácticamente despreciable, si asumimos la envergadura de la investigación y el número total de casos participantes.

Respecto a la distribución de datos perdidos atendiendo a la clasificación de los dilemas que componen el cuestionario, en la *Tabla 12* podemos observar el número de participantes en cada categoría de análisis que han dejado sin contestar cada una de las preguntas. En ella se

recogen tanto las 30 primeras preguntas comunes en ambos cuestionarios, como las 9 preguntas adicionales que se han incluido en el cuestionario dirigido a los docentes.

Tabla 12

Distribución de los datos perdidos por dilema y categoría de análisis

Nº Pregunta	2º ESO	4º ESO	2º Bach	Profes	Grado Ed. Infantil	Grado Ed. Primaria	Master	Total Perdidos F (%)	Total F (%)
1	4	3	0	0	1	3	0	11 (0,3%)	4139 (99,7%)
2	2	2	1	0	1	0	0	6 (0,1%)	4144 (99,9%)
3	5	6	5	11	0	2	0	29 (0,7%)	4121 (99,3%)
4	5	1	0	0	0	2	0	8 (0,2%)	4142 (99,8%)
5	5	4	0	0	0	1	0	10 (0,2%)	4140 (99,8%)
6	5	1	0	0	0	2	0	8 (0,2%)	4142 (99,8%)
7	4	3	2	7	0	2	1	19 (0,5%)	4131 (99,5%)
8	7	3	1	5	1	0	1	18 (0,4%)	4132 (99,6%)
9	13	4	2	0	0	4	1	24 (0,6%)	4126 (99,4%)
10	6	1	0	2	2	2	1	14 (0,3%)	4136 (99,7%)
11	6	2	2	0	2	1	0	13 (0,3%)	4137 (99,7%)
12	4	2	2	2	1	2	0	13 (0,3%)	4137 (99,7%)
13	2	2	0	1	0	1	0	6 (0,1%)	4144 (99,9%)
14	5	1	0	1	0	0	0	7 (0,2%)	4143 (99,8%)
15	0	1	1	1	0	0	0	3 (0,1%)	4147 (99,9%)
16	13	8	4	1	0	0	0	26 (0,6%)	4124 (99,4%)
17	13	7	2	2	0	3	0	27 (0,7%)	4123 (99,3%)
18	5	4	3	3	0	0	0	15 (0,4%)	4135 (99,6%)
19	6	0	3	0	2	0	0	11 (0,3%)	4139 (99,7%)

Tabla 12 (cont.)

Distribución de los datos perdidos por dilema y categoría de análisis

Nº Pregunta	2º ESO	4º ESO	2º Bach	Profes	Grado Ed. Infantil	Grado Ed. Primaria	Master	Total Perdidos F (%)	Total F (%)
20	8	3	2	2	2	2	0	19 (0,5%)	4131 (99,5%)
21	5	5	2	2	0	1	0	15 (0,4%)	4135 (99,6%)
22	3	2	1	3	0	2	0	11 (0,3%)	4139 (99,7%)
23	7	7	1	5	0	0	0	20 (0,5%)	4130 (99,5%)
24	8	4	1	2	0	2	0	17 (0,4%)	4133 (99,6%)
25	5	5	1	5	2	0	0	18 (0,4%)	4132 (99,6%)
26	9	4	2	3	1	2	0	21 (0,5%)	4129 (99,5%)
27	10	3	1	1	0	1	0	16 (0,4%)	4134 (99,6%)
28	11	15	5	3	0	3	0	37 (0,9%)	4113 (99,1%)
29	9	5	4	1	0	0	0	19 (0,5%)	4131 (99,5%)
30	11	7	0	4	0	1	1	24 (0,6%)	4126 (99,4%)
31	-	-	-	5	0	0	0	5 (0,6%)	895 (99,4%)
32	-	-	-	1	0	2	0	3 (0,3%)	897 (99,7%)
33	-	-	-	2	1	2	2	7 (0,8%)	893 (99,2%)
34	-	-	-	1	0	4	1	6 (0,7%)	894 (99,3%)
35	-	-	-	0	1	0	0	1 (0,1%)	899 (99,9%)
36	-	-	-	2	0	1	0	3 (0,3%)	897 (99,7%)
37	-	-	-	2	0	1	0	3 (0,3%)	897 (99,7%)
38	-	-	-	6	0	1	0	7 (0,8%)	893 (99,2%)
39	-	-	-	4	0	3	0	7 (0,8%)	893 (99,2%)

Atendiendo a la distribución de datos perdidos respecto a cada uno de los dilemas del cuestionario, se puede observar que los que han sufrido mayor porcentaje de omisiones de respuesta corresponden con las preguntas 3, 9, 16, 17, 26, 28 y 30; pues más de 20 sujetos han dejado sin contestar a estas preguntas. Sin embargo, teniendo en cuenta la muestra total de participantes, el número de sujetos que no han contestado a estos dilemas, representa menos del 1% de omisiones de respuesta, siendo el porcentaje válido de todas las preguntas superior al 99%.

En este apartado, se debe hacer una aclaración respecto al tamaño de la muestra en función de las preguntas; pues todos los sujetos de la investigación han contestado a las 30 primeras preguntas del cuestionario, por lo que los porcentajes de los dilemas del 1 al 30 se han calculado respecto a la muestra de 4145 sujetos -correspondientes a la suma de los participantes de los Estudios 1 y 2-. Sin embargo, en los dilemas del 31 al 39, se han calculado los porcentajes respecto a la muestra de 895 sujetos, que representan el número total de participantes del Estudio 2, y que por lo tanto han contestado al cuestionario dirigido al profesorado.

5.3.4. Devolución de información

Al establecer el contacto con los centros educativos, adquirimos el compromiso de devolverles la información de los resultados del estudio. Este es un proceso clave y esencial de la investigación, porque permite descubrir a los participantes que su colaboración ha sido valiosa y ha tenido una aportación muy importante en la investigación científica en el campo de la Educación y las Ciencias Sociales. Consideramos que este modo de proceder, implica pensar en la investigación como construcción del conocimiento, resultando útil tanto para el investigador como para los participantes. Permite comprender y evidenciar que la información que estamos trabajando tiene un sentido. La devolución de la información, además de transmitir a la comunidad educativa los resultados del estudio, les hace partícipes de un proceso en el que han colaborado, contemplando que su participación ha sido esencial para obtener los resultados definitivos de la investigación.

Para devolver la información a los centros educativos hemos utilizado el formato de documento escrito a través de un informe de resultados específico para cada uno de los institutos participantes. En dicho informe se incluía una introducción en la que se explicaba nuestro enfoque teórico, se aportaba información acerca del instrumento metodológico utilizado, del procedimiento de análisis seguido, y de los sujetos y centros participantes. Por último, se proporcionaban los resultados más relevantes de la investigación y las conclusiones generales obtenidas en el estudio.

Además de los informes de resultados, también se incluía una carta de agradecimiento dirigida a la dirección del centro y extensiva a toda la comunidad educativa; así como dos certificados de participación, uno de reconocimiento a todo el centro educativo y otro dirigido a las personas que nos facilitaron el contacto y nos proporcionaron toda la ayuda necesaria para poder realizar la investigación en los centros educativos (ver modelo de todos los documentos de la devolución de información en el Anexo 6).

Cabe destacar que en la Comunidad de Madrid, los documentos de la devolución de la información se entregaron de forma presencial, junto con una breve explicación oral de los resultados. Sin embargo, en los centros educativos de las otras Comunidades Autónomas, no fue posible realizar la devolución de la información in situ por cuestiones de desplazamiento, por lo que se enviaron los documentos por correo postal.

CAPÍTULO 6

Estudio 1: Representaciones de Justicia Social en Estudiantes de Educación Secundaria

Estudio 1: Representaciones de Justicia Social en Estudiantes de Educación Secundaria

Dedicaremos este capítulo a analizar los resultados del primer Estudio, es decir, aquel en el que han participado los estudiantes de Educación Secundaria. En primer lugar, haremos una descripción de los participantes de este estudio y a continuación comenzaremos los análisis de las Escalas de Justicia Social, para posteriormente hacer un análisis en profundidad de los dilemas. De este modo, mostraremos los resultados obtenidos en el *Cuestionario sobre Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Secundaria* (CRJSES) desde los aspectos más globales a los más específicos.

6.1. PARTICIPANTES

Para la selección de la muestra de los estudiantes de Educación Secundaria se ha realizado un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados. Los estratos seleccionados son las cinco Comunidades Autónomas objeto de análisis y los conglomerados los Institutos de Educación Secundaria participantes de cada una de estas Comunidades Autónomas. De manera que optando por un método de asignación simple, decidimos analizar entre 3 y 6 centros de cada una de las Comunidades Autónomas representadas.

Las cinco Comunidades Autónomas seleccionadas para la investigación han sido Madrid, Castilla y León, Andalucía, Extremadura y Euskadi (País Vasco). La selección de estas Comunidades viene justificada por tener características diferentes en cuestiones sociales, económicas y en la administración de la educación. Nuestra intención con esta selección, es obtener una representación lo más completa posible de los estudiantes y profesores de Educación Secundaria de todo el territorio español. A continuación, se expone una breve reseña de las características generales de cada una de las cinco Comunidades Autónomas participantes en el estudio:

Comunidad de Madrid: Comunidad uniprovincial dedicada fundamentalmente a la industria y al sector servicios. En ella se albergan las sedes de gobierno, ministerios, instituciones y organismos asociados. En el plano económico, se encuentra entre las regiones con mayor renta per cápita, estando entre las cuatro ciudades más ricas de Europa. La población de Madrid ha ido experimentando un importante aumento desde que se transformó en la capital, y es fundamentalmente de tipología urbana. La inversión que se realiza en educación por estudiante es de las más bajas del Estado, destinando un porcentaje bastante elevado a la enseñanza

concertada. En los últimos años, ha realizado importantes recortes en materia de educación, especialmente en el sector público.

Castilla y León: esta Comunidad Autónoma está integrada por nueve provincias (Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora). Es la Comunidad Autónoma más extensa de España, aunque presenta una escasa densidad demográfica, representando menos del 6% de la población. Es una región fundamentalmente rural. En materia de educación, la inversión que realizan es superior a la media española, lo que se refleja siendo una de las Comunidades con menor fracaso escolar.

Extremadura: esta Comunidad está compuesta por las provincias de Cáceres y Badajoz. Es una región fundamentalmente de ámbito rural, en la que no existen grandes ciudades. Posee una densidad demográfica muy inferior a la media española. Es la Comunidad Autónoma con la renta per cápita más baja. Sin embargo, la inversión que se realiza por estudiante en materia de educación es también bastante elevada.

Andalucía: está compuesta por las provincias de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla. Es la Comunidad Autónoma más poblada de España y la segunda más extensa. Aunque la población se concentra fundamentalmente en las capitales de provincia y en las áreas costeras, también hay un porcentaje bastante importante de población rural en Andalucía. La inversión destinada a educación también es bastante considerable en esta comunidad. En materia de economía no presenta gran desarrollo, situándose como la Comunidad con mayores índices de pobreza.

Euskadi: está integrado por las provincias de Arava, Gipuzkoa y Bizkaia. Respecto a su economía, es la Comunidad Autónoma con la renta per cápita más alta, supera la media europea en gasto en I+D+i, concentrando un gran número de industrias y siendo una de las regiones más ricas de Europa. Euskadi tiene dos lenguas cooficiales, el castellano y el euskera. El sistema educativo vasco se organiza siguiendo el sistema educativo estatal, pero con modelos variados clasificados por criterios lingüísticos respecto al uso de euskera y/o castellano como lenguas vehiculares. Es la comunidad autónoma que más porcentaje de dinero público invierte en educación privada-concentrada, concentrándose aproximadamente algo más de la mitad de los alumnos en este tipo de educación.

La distribución de la muestra de estudiantes de Educación Secundaria y del número de IES participantes por Comunidad Autónoma se distribuye según se muestra en la *Tabla 13*.

Tabla 13

Distribución de los IES y estudiantes de Ed. Secundaria por C. Autónoma

Comunidad Autónoma	Nº IES	Nº Estudiantes
Madrid	4	813
Andalucía	6	962
Castilla y León	4	629
Extremadura	3	547
Euskadi	3	278
Total	20	3229

Como se puede observar en la *Tabla 13* han participado un total de 20 centros de Educación Secundaria distribuidos entre las cinco Comunidades Autónomas participantes. Para esta selección, hemos tenido en cuenta las características de los centros educativos, de modo que fueran representativas del entorno sociodemográfico de cada región. De esta manera, atendiendo al criterio de hábitat (rural/urbano), en función de las características de las Comunidades Autónomas participantes, la muestra de los centros queda organizada tal como se aprecia en la siguiente *Tabla 14*.

Tabla 14

Clasificación de los IES por Comunidad Autónoma y hábitat (rural/urbano)

Comunidad Autónoma	Rural	Urbano
Madrid	0	4
Andalucía	5	1
Castilla y León	3	1
Extremadura	1	2
Euskadi	1	2
Total	10	10

Como se puede observar en la *Tabla 14*, la muestra total de IES está formada por 10 centros de Educación Secundaria situados en entorno rural y 10 centros de ámbito urbano. Todos los IES son de titularidad pública y están situados en entornos socioeconómicos medios o medio-bajos.

En cuanto a la representación de los estudiantes de Educación Secundaria, han participado un total de 3229 estudiantes, incluyendo los de la etapa obligatoria (ESO) y la postobligatoria (Bachillerato). Para la selección de los cursos objeto de análisis, se ha seguido el criterio de alternancia, evaluando los cursos pares correspondientes a los niveles de 2º ESO, 4º

ESO y 2º de Bachillerato. Dado que pertenecen a dos etapas educativas distintas, pasaremos a aclarar las diferencias que existen entre los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (enseñanza postobligatoria):

- ESO: periodo de educación obligatoria organizado en cuatro cursos académicos (1º, 2º, 3º y 4º de ESO) que tiene por objeto preparar al alumnado de entre 12 y 16 años para la continuación de sus estudios y/o la incorporación al mundo laboral.
- Bachillerato: es un programa integrado en la enseñanza secundaria, pero de carácter no obligatorio. Se imparte tras haber obtenido el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y presenta dos cursos de duración (1º y 2º de Bachillerato). Tras haber superado el Bachillerato se puede ingresar en los Ciclos Formativos de Grado Superior o en la Universidad.

Las edades normalizadas de los cursos académicos participantes son 13, 15 y 17 años para los estudiantes de 2º ESO, 4º ESO y 2º Bachillerato respectivamente. En nuestro primer estudio han participado estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 21 años ($M=15,29$ y $DT=1,78$). En la *Tabla 15* se pueden observar la distribución de la muestra por curso académico, con sus rangos de edad, con medias y desviaciones típicas, para cada uno de los cursos participantes.

Tabla 15

Distribución de la muestra de estudiantes por curso académico y edad

Curso	N Estudiantes	Edad		
		M	DT	Rango
2º ESO	1209	13,47	,74	12 – 16
4º ESO	1116	15,54	,83	14 – 19
2º Bachillerato	904	17,43	,79	16 - 21
Total	3229	15,29	1,78	12 - 21

Como se puede observar en la *Tabla 15*, la muestra ronda los 1000 participantes por nivel educativo, siendo mayor el número de participantes de 2º de ESO (1209), seguido de los de 4º de ESO (1116), y por último los estudiantes de 2º de Bachillerato (904). Por otra parte, la media de edad por curso académico se incrementa aproximadamente dos años entre cada nivel educativo participante en el estudio.

La distribución de los 20 centros de Educación Secundaria participantes y sus estudiantes organizados en función de los distintos cursos académicos por Comunidad Autónoma se distribuye como se representa en la *Tabla 16* que se muestra a continuación.

Tabla 16

Distribución de la muestra de estudiantes de Ed. Secundaria por curso y por centro

Instituto	2º ESO	4º ESO	2º Bach.	N Total	Porcentaje
Madrid					
IES José Hierro	46	66	75	187	5,8%
IES San Isidro	75	41	26	142	4,4%
IES Galileo Galilei	87	107	75	269	8,3%
IES Emperatriz de Austria	79	100	36	215	6,7%
Castilla y León					
IES Mariano Quintanilla	67	67	48	182	5,6%
IES Santo Tomás de Aquino	44	44	51	139	4,3%
IES Vega del Pirón	78	59	51	188	5,8%
IES Ramiro II	53	41	26	120	3,7%
Andalucía					
IES Salvador Serrano	71	96	68	235	7,3%
IES Francisco de los Ríos	26	16	51	93	2,9%
IES El Tablero	73	67	59	199	6,2%
IES San Juan de la Cruz	106	44	50	200	6,2%
IES Mario López	36	38	53	127	3,9%
IES Miguel Crespo	32	76	0	108	3,3%
Extremadura					
IES Jaranda	60	45	49	154	4,8%
IES Norba Caesarina	75	34	127	236	7,3%
IES Cristo del Rosario	102	55	0	157	4,9%
País Vasco					
IES Zalla	40	26	0	66	2%
IES Bidebieta	25	47	27	99	3,1%
IES Orixe	34	47	32	113	3,5%

Como se puede observar, en las Comunidades Autónomas de Madrid y Castilla y León han participado 4 IES con estudiantes de los tres niveles educativos. En Andalucía, han participado 6 centros de Educación Secundaria, siendo aplicado el cuestionario en los tres niveles educativos, excepto en uno de ellos que sólo se pudo realizar en las etapas obligatorias, al no impartirse en ese centro la enseñanza de Bachillerato. Tanto en Extremadura como en el

País Vasco han participado 3 centros educativos y en dos de ellos tampoco se ha aplicado el instrumento a los estudiantes de Bachillerato, uno de ellos debido a la sobrecarga de trabajo que tienen que asumir los alumnos durante ese curso (IES Cristo del Rosario) y el otro porque sólo se impartía hasta 4º de ESO (IES Zalla).

A continuación, pasaremos a comentar unas breves observaciones sobre las características de cada uno de los centros participantes en el estudio:

IES José Hierro: centro creado en el curso 1988-89, goza de una situación privilegiada al encontrarse en un barrio residencial de Getafe (El Sector III), un municipio situado en la zona sur de la Comunidad de Madrid. En cuanto al perfil socioeconómico se trata de una zona habitada por familias con renta media y media alta. En general son padres preocupados por la educación que desean que los centros de titularidad pública sean competitivos, ofrezcan calidad de enseñanza y sean capaces de transmitir valores que formen a sus hijos. Es una institución educativa consciente de los nuevos retos que plantea una sociedad en situación de cambio permanente. En este centro pude observar profesores muy implicados con sus alumnos y muy colaborativos, buscando el fomento de su autonomía personal, la capacidad de cambio y la adaptación a las nuevas realidades con la habilidad de utilizar los recursos disponibles. En el centro se imparten las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en las especialidades de Ciencias y Tecnología y de Humanidades y Ciencias Sociales.

IES San Isidro: es un centro educativo de Enseñanza Secundaria situado en el corazón de la capital, cerca de la Plaza Mayor. La peculiaridad principal de este IES reside en ser el Instituto de Enseñanza Secundaria más antiguo de España. Creado por la ley Pidal, en 1845, ha desarrollado desde entonces una labor docente pública, eficaz, de calidad y prestigio. En él estudiaron muchos personajes ilustres de la tradición española. El centro posee una importante biblioteca histórica en fase de catalogación y restauración, un archivo histórico y un Museo de Ciencia y Educación en el que se exhiben diferentes recursos y materiales didácticos utilizados a lo largo de la historia. El centro se encuentra ubicado en la zona más antigua de la capital, en el “Madrid de los Austrias”, es decir, un entorno urbano antiguo en el que coexisten viviendas de lujo en edificios rehabilitados y de nueva construcción, con infraviviendas en edificios sin rehabilitar. El alumnado del centro presenta una gran heterogeneidad social y cultural, entre los estudiantes se aprecia un elevado número de alumnos de origen migrante de segunda generación con una escolarización normalizada y que no suelen tener dificultad de comprensión del español. Podríamos hablar de un entorno socioeconómico medio, sin embargo, la nueva realidad socioeconómica ha generado un perfil de alumnado en riesgo de exclusión social,

independientemente del lugar de procedencia de las familias. Es un IES muy grande que alberga a gran número de estudiantes en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Educación para adultos. Es atendido por un total de 84 profesores, de los cuales la mitad tiene asignado destino definitivo. Este centro aporta la posibilidad de cursar enseñanza bilingüe en francés y tiene ampliación de inglés. Además, lleva a cabo un proyecto tecnológico, con el que ha sido dotado de ordenadores individuales y pizarras digitales para los alumnos de ESO. Se identifica por ser un centro muy proactivo y abierto al cambio y las nuevas realidades sociales, con grandes proyectos para promover la igualdad, y en lucha contra el racismo, la homofobia, la intolerancia y la desigualdad de género.

IES Galileo Galilei: este IES está ubicado en el sudoeste de Alcorcón, una zona de urbanización reciente y con buenas perspectivas de crecimiento. Es un centro abierto a todos los alumnos y alumnas que desean cursar Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato en las especialidades de Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias y Tecnología. La plantilla docente del Instituto cuenta con más de cincuenta profesores de las distintas especialidades. El entorno social de la zona es medio, y tiene alumnos de más de quince nacionalidades. Este IES colabora con la Concejalía de Educación de Alcorcón y con el Gabinete Psicopedagógico del mismo Ayuntamiento, en cuantas actividades se le ofrecen. Es un centro muy activo que participa en muchos proyectos y ha recibido un gran número de premios, por asuntos relativos a prácticas de buena convivencia y participación. Entre sus proyectos destacan, “El proyecto Patio” que busca motivar la participación de los alumnos en actividades colectivas durante los recreos, “El Proyecto Comenius” para fomentar el aprendizaje de nuevos idiomas y el intercambio con estudiantes de otros centros educativos extranjeros. Desarrollan actividades culturales, como clases de teatro, taller de cine, concursos de fotografía y talleres de baile entre otros; organizan también jornadas culturales con juegos y eventos colaborativos para promover la convivencia. Se ha incorporado recientemente al programa de enseñanza bilingüe, adaptándose a los nuevos proyectos planteados por la Comunidad. Una parte muy importante de la plantilla del profesorado, denota habilidades muy proactivas y se muestra muy implicado. El centro educativo también cuenta con un Equipo de Mediación como recurso creado para detectar, valorar y arbitrar soluciones en todos aquellos casos que alteran la convivencia del centro. Con este fin, se ha formado a varios miembros de la comunidad educativa, manteniendo canales de información procedentes de todos los estamentos del centro. Además, está incluido en el programa de Institutos de Innovación Tecnológica, incorporando en las aulas de ESO ordenadores individuales para todos los alumnos y pizarras digitales.

IES Emperatriz de Austria: este centro de Educación Secundaria está situado en la zona centro de la Comunidad de Madrid, en el distrito municipal de Carabanchel. Es un IES con una gran historia y tradición fundado en 1965, se inició como Instituto de Enseñanza Media Femenino hasta que en 1980 dejó de ser exclusivamente para mujeres y pasó a impartir una educación mixta. Entre los distintos segmentos de población que componen la zona, predominan los niveles socioeconómicos medio-bajo y medio. En el barrio el número de estudiantes de origen migrante es considerable, lo que se refleja en el alumnado del centro, siendo un 34% de los estudiantes del IES de procedencia extranjera. Actualmente el centro está formado por más de 65 profesores en plantilla y ofrece las enseñanzas de ESO y bachillerato en las modalidades de Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artes Plásticas, Diseño e Imagen. En el centro se desarrollan un gran número de actividades complementarias y extraescolares, abriendo en horario no lectivo para el fomento de un centro más allá de los objetivos meramente académicos. Entre las actividades que realiza destacan algunas de índole deportivo y acompañamiento escolar con el Plan PROA de la Comunidad de Madrid.

IES Mariano Quintanilla: este centro se encuentra ubicado en la ciudad de Segovia. Se enmarca en un área urbana del Casco Antiguo e histórico. Es un IES con una gran historia en el que se imparten clases desde 1868. Plantea una gran preocupación por los idiomas, ofreciendo enseñanzas bilingües tanto en lengua inglesa como francesa. Realiza además intercambios internacionales con centros de Francia, Estados Unidos, Canadá, Finlandia e Italia. En el centro se pueden cursar enseñanzas de ESO y Bachillerato en las modalidades de Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales. Entre sus proyectos, han incorporado un plan de fomento de la lectura, y otro de prevención del ciberacoso y navegación segura en la red. Se muestra como un centro abierto a todo el entorno, aprovechando las oportunidades que éste le ofrece y colaborando en las actividades culturales de la ciudad. Están implicados en el trabajo de temas morales y en la mejora de cuestiones sociales de su comunidad, trabajando en base a una educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, el desarrollo de una educación moral y cívica, implicados en temas de educación para la paz, educación para la salud y educación vial.

IES Santo Tomás de Aquino: es un centro dependiente de la Junta de Castilla y León perteneciente a la provincia de Valladolid en un municipio llamado Íscar. Entre sus enseñanzas imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato (en las modalidades de Ciencias y Tecnología, y Ciencias Sociales y Humanidades) y Ciclos Formativos de Grado Medio (en la rama de Administración y Gestión). El centro cuenta con la colaboración de un claustro dinámico que destaca por su profesionalidad y compromiso con la mejora de la educación, a pesar de que un

porcentaje amplio está representado por profesores interinos que se renuevan cada curso escolar. Situándose en un entorno rural, el nivel socioeconómico de las familias es mayoritariamente medio-bajo y medio. El centro acoge a estudiantes situados en seis localidades de las provincias de Segovia y Valladolid que requieren de transporte para poder acudir al centro. En cuanto a la diversidad de los estudiantes por país de nacimiento, aproximadamente el 14% de los alumnos son de origen extranjero. Ofrece un servicio de calidad, ocupándose de que la diversidad del alumnado reciba una formación integral que les permita desarrollar al máximo sus capacidades, estimulando su curiosidad intelectual, su creatividad y su sensibilidad artística dentro de un clima adecuado de convivencia en el que prevalece el respeto, el esfuerzo, la responsabilidad y la participación. Un centro muy implicado con el componente ético y moral, desarrolla actividades transversales para la educación en valores en todos los niveles educativos. Han incorporado entre sus proyectos un plan de fomento de igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, un plan de actuación de medidas de apoyo y refuerzo, un programa de mejora del éxito educativo, un plan de fomento de la lectura y un programa de prevención del abandono escolar temprano. También realizan entre sus actividades la edición de una revista del IES anual con la colaboración de los alumnos. Todos estos proyectos muestran una gran implicación y vinculación de todos los miembros de la Comunidad Educativa del centro.

IES Vega del Pirón: este centro se encuentra situado en el municipio de Carbonero el Mayor de la provincia de Segovia. Entre su oferta educativa, cubre las etapas de Educación Secundaria Obligatoria en todos sus niveles, y Bachillerato en las especialidades de Ciencia y Tecnología, y Humanidades. Es un centro con alumnado predominantemente rural que acoge a estudiantes procedentes de una amplia zona geográfica. Respecto al ámbito económico y social, se encuentra ubicado en un área geográfica con niveles medio y medio-bajo, representando las características del grupo más amplio de estudiantes de nuestro país. En cuanto a la procedencia del alumnado, se ha presenciado un declive en el número de alumnos inmigrantes en los últimos cursos, debido a que la crisis económica ha originado un gran éxodo en estas regiones. Entre sus actividades desarrollan varios planes de actuación: plan de convivencia y prevención de la violencia, plan de integración a minorías, formación en mediación de conflictos, programas solidarios y de fomento emocional, y plan de animación a la lectura. Además, también desarrollan en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León un programa de intercambio con alumnado canadiense durante dos meses al año.

IES Ramiro II: este IES se encuentra situado en el municipio de La Robla en la provincia de León. Recibe alumnado de municipios colindantes y de áreas rurales próximas, siendo su alumnado de

procedencia predominantemente rural. Estas circunstancias hacen que un porcentaje muy amplio de los alumnos del centro tengan que utilizar el transporte escolar para acudir a la escuela (en algunos casos con un trayecto de excesiva duración). La zona es eminentemente industrial, aunque se conservan restos de actividad agraria fundamentalmente ganadera. Es un entorno predominantemente de clase media y media-baja. La oferta educativa del centro ofrece enseñanza en todos los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, así como en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias y Tecnología en Bachillerato. El equipo docente está compuesto por un total de 37 profesores, de los cuales 23 tiene destino definitivo, lo que genera una gran estabilidad en el centro. Se observa un clima de compromiso, colaboración y trabajo en equipo entre el profesorado. El centro plantea una dinámica de compromiso, que se refleja en los proyectos anuales que realiza sobre mejora e innovación, lo que le ha hecho merecedor de varios premios sobre mejores prácticas educativas y buenas prácticas de convivencia. Han establecido un Equipo de Medicación, en el cual se forma anualmente a nuevos miembros de la Comunidad Educativa que se quieren incorporar. Están inmersos en varios proyectos, uno de Educación para el Desarrollo, y en el proyecto Comenius-Erasmus plus. Se han incorporado también recientemente a un proyecto de bilingüismo en inglés.

IES Salvador Serrano: este centro está situado en la provincia de Jaén, concretamente en el municipio de Alcaudete. El porcentaje de alumnado de procedencia extranjera en este centro es muy bajo y en su mayoría ha estado escolarizado previamente en el sistema educativo español. La actividad económica principal es la agricultura y la industria agroalimentaria, siendo un entorno mayoritariamente rural de nivel socioeconómico medio y medio-bajo. En su oferta educativa se incluyen todos los niveles de Educación Secundaria Obligatoria; Bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales, y en Ciencias y Tecnología; Ciclos formativos de Grado Medio en las disciplinas de Equipos e Instalaciones Electrotécnicas, y Gestión Administrativa; y Ciclos de Grado Superior en las ramas de Administración y Finanzas, y Sistemas de Regulación y Control Automáticos. Entre sus proyectos, este IES pertenece a la Red Andaluza de Escuelas y Espacios de Paz (Convivencia +), promoviendo actividades que fomentan la paz y la igualdad. Presenta un programa de bilingüismo en inglés desde el curso 2014-2015 y es centro examinador del Trinity College. Se caracteriza por la ausencia de conflictos destacables entre los miembros de su comunidad educativa, y por un clima de convivencia favorable para el desarrollo de los alumnos, el profesorado y el personal no docente.

IES Francisco de los Ríos: este IES está situado en la localidad de Fernán Núñez de la provincia de Córdoba, en un entorno rural con un nivel socioeconómico medio. En este centro se imparte

la Enseñanza Secundaria Obligatoria en todos sus niveles, el Bachillerato en las especialidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, y Humanidades y Ciencias Sociales, el módulo de grado medio sobre Sistemas Microinformáticos y Redes y el módulo de grado superior en la disciplina de Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma. Además ofertan dos grupos de enseñanza para adultos en horario de tarde. En el centro no hay prácticamente presencia de alumnado de origen extranjero. La plantilla del profesorado es relativamente estable, contando la mayoría de los profesores del claustro con destino definitivo en el centro. Llevan a cabo un plan de fomento de la lectura y biblioteca, y desarrollan la edición y publicación de un periódico del propio IES. El centro se muestra implicado con su contexto social más cercano, ya que contribuye con actividades y proyectos de instituciones locales y colabora con asociaciones del municipio. El nivel de conflictividad en el IES es muy bajo y está respaldado por un plan de convivencia que forma a toda la comunidad educativa.

IES El tablero: centro dependiente de la Junta de Andalucía ubicado en la ciudad de Córdoba, lo que hace que se sitúe en un entorno mayoritariamente de características urbanas. Además de la Educación Secundaria Obligatoria, la actividad docente del centro se ocupa de las enseñanzas postobligatorias de Bachillerato (en las modalidades de Arte, Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias y Tecnología) y una amplia oferta de Ciclos Formativos de grado Medio, de grado Superior y PCPIs. Además, desarrollan una revista anual del propio centro educativo con la participación de los alumnos en su edición y publicación. Es un centro que muestra gran implicación en el fomento de la enseñanza de calidad preocupada por la innovación tecnológica, por la conciencia de ciudadanía europea, potenciando el aprendizaje de las lenguas, así como los intercambios interculturales y diversos proyectos con Europa. Entre sus proyectos europeos se incluyen el Comenius, Erasmus, así como un programa de intercambio con un centro de Francia. Es un IES implicado en un tipo de enseñanza con una conciencia de coeducación e igualdad, paz y no violencia.

IES San Juan de la Cruz: es un centro dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ubicado en la ciudad de Úbeda. Actualmente, se pueden cursar en él los distintos niveles de Educación Secundaria Obligatoria y dos modalidades de Bachillerato (Ciencias de la Naturaleza y la Salud, y de Humanidades y Ciencias Sociales). El claustro de profesores está integrado por más de cincuenta docentes de las distintas especialidades. En el centro, persiguen un modelo democrático, generando un clima de convivencia positivo basándose en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia. Desarrollan programas y proyectos educativos destinados a ofrecer una educación de calidad, entre los que cabe destacar un proyecto sobre nuevas tecnologías, el proyecto Escuela: Espacio de Paz, programas

de coeducación y de deporte, y un programa de Acompañamiento Escolar. Están muy implicados en la acogida de estudiantes extranjeros, desarrollando un proyecto de interculturalidad, desarrollando actividades para el fomento de otras culturas, diseño de recursos didácticos y actividades de acogida para el alumnado inmigrante. Desarrollan también un proyecto específico, en colaboración con la ONCE para la atención del alumnado con déficit visual. Con el fin de mejorar la convivencia del centro y de potenciar el desarrollo de nuevos recursos para resolver los conflictos cotidianos, han elaborado un proyecto de mediación a través del manejo de valores de cooperación, diálogo, respeto y sensibilidad con los demás.

IES Mario López: este IES está ubicado en la localidad de Bujalance (Córdoba) y cuenta con Educación Secundaria Obligatoria en todos los niveles educativos, enseñanza de Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias y Tecnología. Además ofrece un programa de educación para adultos. Este centro muestra un gran interés en temas de convivencia, desarrollando un proyecto para la paz y otro de coeducación. Realiza también un programa de innovación tecnológica que implica a toda la comunidad educativa, fomentando también la formación de madres y padres en éste ámbito y desarrollando un plan interactivo para la comunicación con las familias.

IES Miguel Crespo: este IES está ubicado en la localidad de Fernán Núñez, situada al sur de la provincia de Córdoba. Es un entorno predominantemente rural, en el que la actividad económica fundamental es la agricultura. Algunos de los estudiantes se desplazan diariamente desde las localidades colindantes para acudir a este IES. Su oferta educativa sólo va dirigida a la Enseñanza Secundaria Obligatoria en sus cuatro niveles, no dando continuidad a la enseñanza posobligatoria. El claustro es bastante estable y no muy numeroso (compuesto por menos de 30 profesores), lo que genera un clima propicio para la elaboración de planes y programas a largo plazo. Está inmerso en un proyecto de fomento del bilingüismo en la enseñanza del inglés. Desarrolla también programas en actividades para la paz y la convivencia, un proyecto de coeducación, un programa para el impulso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y un plan de animación a la lectura.

IES Jaranda: IES dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, situado en la localidad de Jarandilla de la Vera en la provincia de Cáceres. En su oferta educativa se incluye la enseñanza de todos los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias de la Naturaleza y la Salud, dos Ciclos Formativos de Grado Medio (Trabajos Forestales y Cocina y Gastronomía) y Programas de Cualificación Inicial (PCPI). El claustro de profesores está integrado por 49 docentes. El centro

desarrolla varios proyectos de animación a la lectura, actividades deportivas y de teatro, así como la edición de una revista anual con la participación de los alumnos. Además, desarrollan concursos de cortometrajes y de poesía.

IES Norba Caesarina: situado en el centro de la ciudad de Cáceres, lo convierte en un IES de categoría urbana. Se fundó en 1970, en sus orígenes únicamente como centro de enseñanza femenino hasta los años 80 en los que se constituye como centro mixto. En la actualidad, su oferta educativa se circunscribe a los cuatro cursos de la ESO y los dos de Bachillerato. Presenta una plantilla de profesores bastante estable con gran trayectoria profesional. El centro cuenta con una sección bilingüe enfocada al fomento del inglés como lengua extranjera. También manifiesta interés e implicación en el uso de las nuevas tecnologías. Participa en algunos programas institucionales de diferentes características, entre los que destacan el proyecto Comenius de ámbito europeo con centros educativos de Grecia, Italia, Chipre, Polonia y Lituania; el programa Ágora para la formación del profesorado en técnicas de elaboración de materiales didácticos apoyados en las nuevas tecnologías; y un plan específico de refuerzo en todos los cursos académicos. Además, es miembro integrante de la red de bibliotecas escolares de Extremadura. Se muestra como un centro abierto a su entorno, estableciendo relaciones con otras instituciones para ofrecer a sus alumnos otros servicios y realidades enriquecedoras, dándose a conocer a su entorno social y cultural más cercano.

IES Cristo del Rosario: este centro está situado en Zafra, importante localidad al sur de la provincia de Badajoz con más de 15000 habitantes. Ubicada en un entorno urbano ofrece enseñanzas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato de casi todas las modalidades y una amplia oferta de Formación Profesional Media, Superior y Superior dual. Se le reconoce como centro con una gran tradición en formación profesional, constituido en sus inicios para este fin e incorporando posteriormente el resto de enseñanzas. Además, ofrece a sus alumnos un gran número de actividades, recursos y proyectos creativos. Entre otros cabe destacar su participación en proyectos de apoyo y refuerzo educativo, y en el proyecto Comenius en intercambio con centros de Rumanía, Polonia y Portugal.

IES Zalla: centro ubicado en la localidad de Zalla de la provincia de Bizkaia. Está ubicado en un entorno rural de habla predominantemente castellana. En los últimos años ha recibido una importante explosión demográfica con la llegada de estudiantes de origen migrante especialmente provenientes del resto de la comarca. La oferta educativa que ofrece está destinada únicamente a la Enseñanza Secundaria Obligatoria en sus cuatro niveles educativos, teniendo los alumnos que acudir a IES de otras localidades cercanas para cursar la etapa de

enseñanza del Bachillerato. La plantilla docente está integrada por 32 profesores. Están implicados en varios proyectos educativos, lo que muestra un alto grado de implicación por parte del profesorado y de toda la comunidad educativa. Participan en el plan de Agenda 21, creando grupos ecologistas para la sostenibilidad y el apoyo al medio ambiente. Fomentan un plan de acompañamiento con el proyecto PROA para proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes. También están muy implicados en el desarrollo de las nuevas tecnologías participando en un proyecto de innovación con las TICs y desarrollando el plan Eskola 2.0. durante tres años.

IES Bidebieta: este centro se encuentra ubicado en la ciudad de Donosti/San Sebastián que pertenece a la provincia de Gipuzkoa. Entre su oferta educativa se encuentra la enseñanza de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria y los dos de Bachillerato con cuatro itinerarios posibles (Científico-Técnico, Bio-sanitario, Humanidades, y Ciencias Sociales), además de un Bachillerato orientado a ciclos. Busca la formación de su alumnado en euskera mediante el desarrollo de la afectividad, la autonomía personal, la autoestima y la capacidad de relación con los demás. Participa en el proyecto Agenda 21 basado en la participación de toda la comunidad educativa, dando especial protagonismo al alumnado, permitiendo conocer y comprender la problemática ambiental de su entorno, y actuando responsablemente para conseguir una sociedad más justa y sostenible. Desarrolla el programa PROA de acompañamiento escolar que se realiza fuera del horario lectivo, y tiene como finalidad mejorar los índices de éxito escolar resolviendo las dificultades que presentan los alumnos en la realización de tareas escolares. También incorpora un proyecto de normalización lingüística para el euskera y elabora una revista anual con la participación de los alumnos.

IES Orixe: este IES está ubicado en el Barrio Santa Lucía de Tolosa, un municipio que ronda los 18.000 habitantes en la provincia de Gipuzkoa. Es un entorno con una combinación de características rurales y urbanas que acoge a un porcentaje alto de estudiantes de pueblos pequeños de los alrededores. En cuanto a la situación sociolingüística, es una comarca muy euskaldun, donde la lengua predominante es el euskera especialmente en los pueblos pequeños. En la actualidad, este IES imparte la Enseñanza Secundaria Obligatoria en todos sus niveles, el Bachillerato (en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias y Tecnología) y la Formación Profesional Adaptada (aulas de aprendizaje de tareas que fomentan la preparación laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales). La media del profesorado es en torno a 67 docentes de los cuales el 75% tiene destino definitivo, aportando un nivel alto de estabilidad en sus planes y proyectos. Es un centro pionero con la implantación de un proyecto de tecnologías de la información, innovación y comunicación. Incluyéndose

también en el Plan Eskola 2.0., se ha equipado con ordenadores portátiles individuales para todos los alumnos, pizarras digitales y conexión wifi en todas las aulas de 1º y 2º de ESO, concediendo una importancia muy relevante a temas relacionados con las nuevas tecnologías. A esto se le añade su compromiso con el desarrollo sostenible (en el plan Agenda 21), con buenas prácticas de convivencia, y su participación en proyectos europeos, como Erasmus+, con el que mantiene relaciones e intercambios con centros e instituciones extranjeras.

Cabe destacar que todos los IES presentan características comunes, pues todos son centros bastante proactivos, vinculados a un gran número de proyectos, de titularidad pública, y en términos generales pertenecientes a un entorno socioeconómico medio.

Como criterio de representatividad de los Institutos de Educación Secundaria, consideramos pertinente describir la muestra desde la perspectiva del lugar de nacimiento de sus estudiantes. Entre los estudiantes participantes de Educación Secundaria el 90,2% de la muestra ha nacido en España, lo que supone que 311 de los participantes (9,6%) han nacido en un país diferente. Esta relación de alumnado de origen migrante es algo superior a los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el curso 2015-2016, pues el porcentaje medio estimado de alumnado extranjero sobre el total del alumnado es del 8,5% (MECD, 2015). Estos datos nos permiten concluir que la participación del alumnado de origen migrante en el Estudio 1 es representativa respecto a la muestra poblacional objeto de análisis. En la *Tabla 17* se recoge la distribución de la muestra de los participantes nacidos fuera de España por área geográfica y país de nacimiento.

Tabla 17

Participantes de origen migrante por área geográfica y país de origen

Europa: 85	
Alemania: 5	Polonia: 10
Bélgica: 2	Portugal: 3
Bulgaria: 19	Rumanía: 31
Francia: 2	Rusia: 2
Inglaterra: 2	Ucrania: 9
Asia: 15	
Bangladesh: 4	Mongolia: 2
China: 8	Siria: 1
África: 21	
Egipto: 1	Marruecos: 16
Guinea Bisau: 1	Sáhara: 1
Guinea Ecuatorial:1	Senegal: 1
América del Norte: 2	
Estados Unidos: 1	México: 1
América Central: 14	
Honduras: 13	Nicaragua: 1
América del Sur: 170	
Argentina: 13	Paraguay: 2
Bolivia: 16	Perú: 10
Brasil: 1	Puerto Rico: 1
Chile: 3	Rep. Dominicana: 14
Colombia: 27	Uruguay: 2
Cuba: 4	Venezuela: 3
Ecuador: 74	

Como se puede observar, la mayor parte de los participantes procedentes de otros países provienen de Sudamérica y Europa, presentando la muestra una gran variabilidad respecto a los países de nacimiento y siendo los grupos más numerosos los estudiantes procedentes de Ecuador, Colombia, Bolivia, Marruecos, Rumanía, Bulgaria, República Dominicana, Argentina y Honduras. Estos datos muestran que a pesar de que el porcentaje de

participantes procedentes de otros países no es muy elevado, hay una gran diversidad de la muestra respecto a su país de procedencia.

A continuación, en la *Figura 19* se puede observar los porcentajes de estudiantes migrantes que pertenecen a cada área geográfica definida. Como se puede ver de manera más visual en este gráfico, la mayor representatividad está determinada por los estudiantes de América del sur y de Europa.

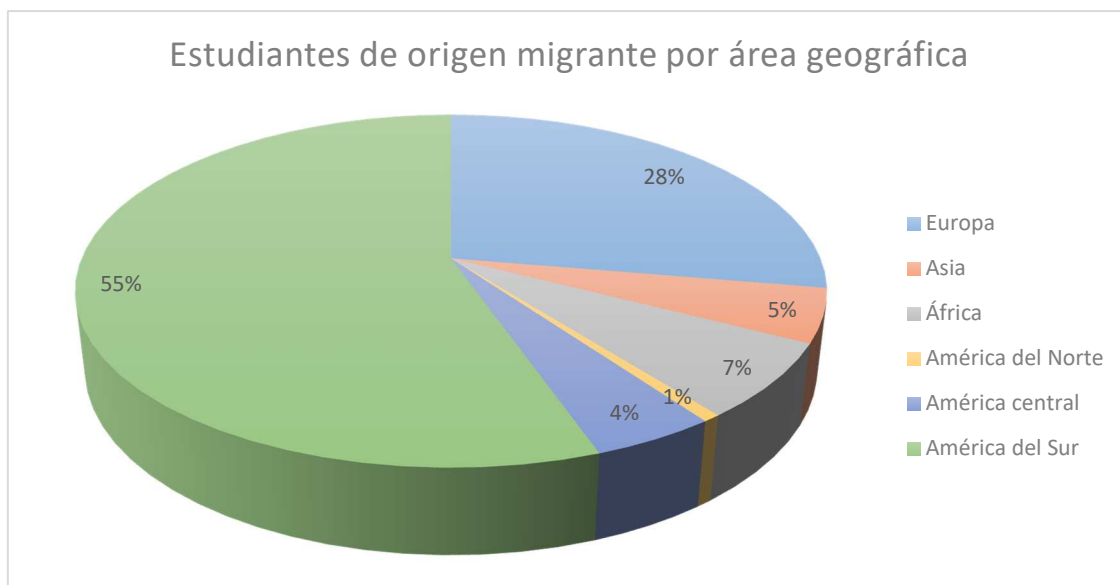


Figura 19: Representatividad de los estudiantes participantes de origen migrante.

En cuanto a la nacionalidad, que es otra de las preguntas que se les planteaba a los participantes, la mayor parte de la muestra presenta únicamente nacionalidad española (89,3%), frente al 6,3% que tiene doble nacionalidad (la española y otra) y un 4,4% de los participantes que poseen sólo una nacionalidad distinta de la española.

Por último, nos gustaría también definir la clasificación de la muestra de estudiantes del Estudio 1 atendiendo a la dimensión del género, pudiendo observarse su distribución de hombres y mujeres en la *Tabla 18*.

Tabla 18

Distribución de la muestra de estudiantes de Educación Secundaria por género

Curso	Hombre	Mujer
2º ESO	599	607
4º ESO	518	596
2º Bach.	446	457
Total	1563	1660

En cuanto al género, podemos observar que entre los estudiantes de Educación Secundaria han participado 1563 hombres (48,5%) y 1660 mujeres (51,5%), estando la muestra bastante equilibrada en esta dimensión en todos los niveles educativos.

Por otro lado, hemos calculado el tiempo medio de aplicación del instrumento requerido por los estudiantes de Educación Secundaria para su cumplimentación. Este se ha obtenido mediante una estimación a partir de los tiempos de respuesta de los participantes, que íbamos anotando según iban terminando de contestar al cuestionario. Así, podemos ver el tiempo medio de respuesta por curso académico en la *Tabla 19*.

Tabla 19

Tiempo medio empleado en responder al cuestionario por curso académico

Curso académico	Tiempo medio empleado (minutos)
2º ESO	22,09
4º ESO	18,51
2º Bach.	16,29
Total	19,55

Como se puede observar en la *Tabla 19*, el tiempo medio empleado en responder a los cuestionarios ha sido aproximadamente de 19 minutos y medio. Como era de esperar, los estudiantes de niveles educativos inferiores tardan más en contestar a las preguntas que los estudiantes de cursos superiores, disminuyendo la media del tiempo de respuesta aproximadamente tres minutos al aumentar los niveles académicos.

6.2. ANÁLISIS DE LAS ESCALAS DE JUSTICIA SOCIAL

En este apartado describiremos los resultados de las Escalas de Justicia Social, analizando en primer lugar la Escala Global de Justicia Social, que supone una medida general de nuestro constructo teórico en la que intervienen todos los dilemas que integran el CRJSES. Posteriormente, estudiaremos las Subescalas Específicas que integran nuestra noción de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), constituidas por 10 dilemas cada una.

6.2.1. Escala Global de Justicia Social

La Escala Global de Justicia Social la analizaremos utilizando dos tipos de puntuaciones distintas. Por un lado, usaremos puntuaciones centesimales que se han obtenido adaptando los resultados a una escala de 0 a 100. Por otro lado, utilizaremos puntuaciones normalizadas, transformado los resultados a puntuaciones Z (es decir, con media y desviación típica de 1), para reducir la variabilidad de la muestra e igualar el peso de los ítems respecto a la dimensión global.

6.2.1.1. Puntuaciones centesimales

El primer paso para poder analizar los resultados obtenidos en el Estudio 1, es observar la Escala Global de Justicia Social, respecto a las variables de género y curso, así como en su interacción. Para ello, utilizaremos la técnica de Análisis de Varianza, realizando un ANOVA (2x3), que nos permitirá comprobar si existen diferencias significativas en las variables género (hombre, mujer), curso (2º ESO, 4º ESO y 2º Bachillerato) y en la interacción de ambas (Curso*Género).

Comenzamos presentando en la *Tabla 20* la distribución de las medias y sus desviaciones típicas, respecto a las variables de género y curso en la Escala Global de Justicia Social.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos por género y curso en puntuaciones centesimales

Curso	Género	N	M	DT
2º ESO	Mujer	607	65,69	9,17
	Hombre	599	61,09	11,33
	Total	1206	63,41	10,55
4º ESO	Mujer	596	71,43	8,75
	Hombre	518	67,81	10,27
	Total	1114	69,75	9,65
2º Bach.	Mujer	457	74,16	8,15
	Hombre	446	71,14	11,16
	Total	903	72,67	9,86
Total	Mujer	1660	70,08	9,42
	Hombre	1536	66,19	11,72
	Total	3223	68,19	10,77

Como podemos observar en la *Tabla 20*, las medias de los grupos se van incrementando cuando el nivel educativo es superior, obteniendo puntuaciones medias de 63,41 en 2º ESO; 69,75 en 4º ESO y 72,67 en 2º de Bachillerato, tal y como se aprecia en el gráfico de la *Figura 20*.

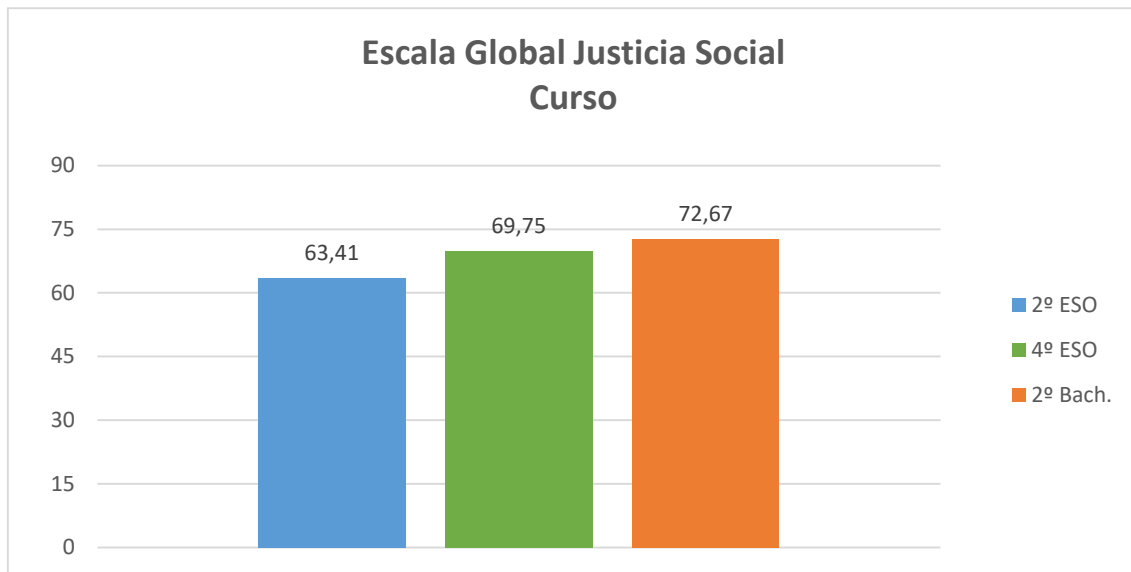


Figura 20: Medias por curso académico en la Escala Global de Justicia Social en el Estudio 1

Si nos centramos en la variable género, respecto a la muestra total (1660 mujeres y 1536 hombres), las mujeres han obtenido una media mayor ($M=70,08$; $DT=9,42$) que los hombres ($M=66,19$; $DT=11,72$), mostrándose gráficamente estos resultados en la Figura 21.

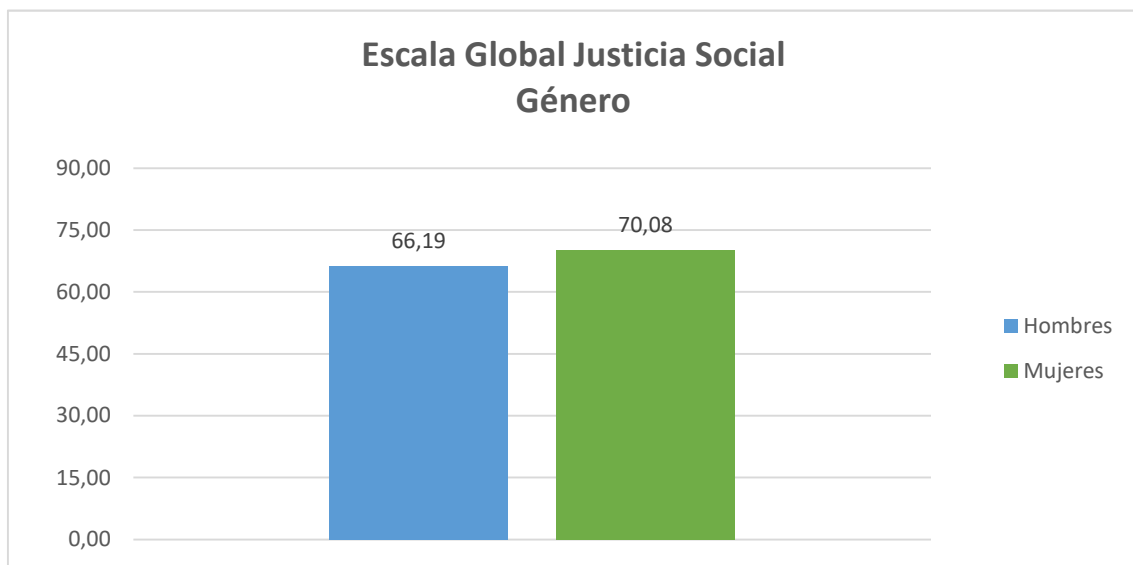


Figura 21: Medias de hombres y mujeres en la Escala Global de Justicia Social en el Estudio

Si segmentamos la muestra por nivel educativo, para analizar las diferencias por género, podemos comprobar cómo en todos los grupos (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato) las mujeres han obtenido valores medios mayores que los hombres, como se muestra en el gráfico presentado en la Figura 22.

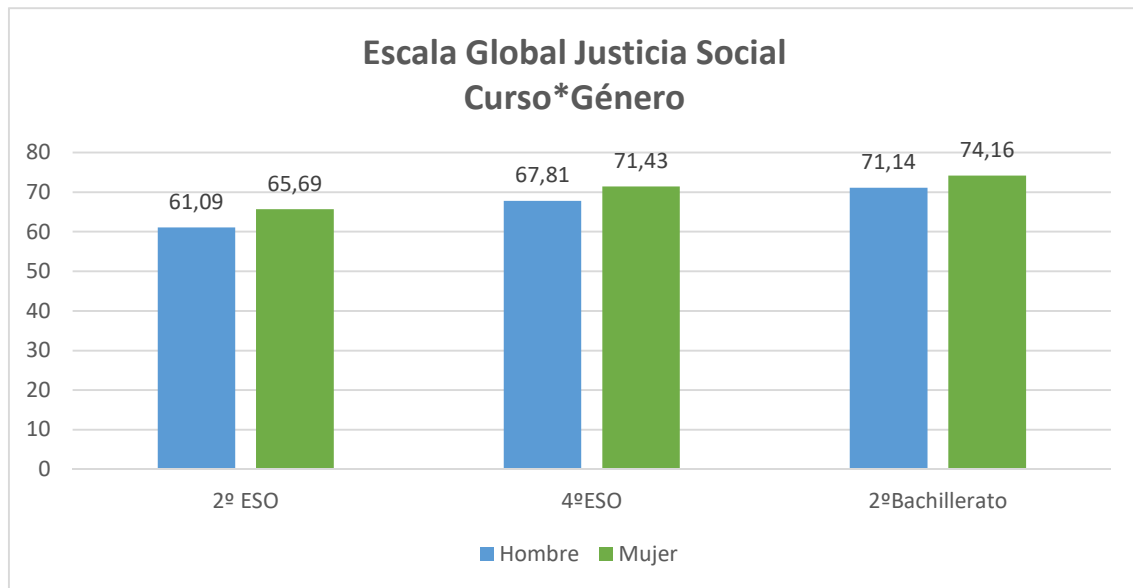


Figura 22: Medias por género y curso en la Escala Global de Justicia Social en el Estudio 1

En todos los cursos analizados, la media en la Escala Global de Justicia Social de las mujeres es superior a la media de los hombres, y además, los valores medios de ambos géneros se van incrementando en los niveles educativos superiores.

Para observar si estas diferencias son estadísticamente significativas en las variables género y curso, así como en su interacción, hemos realizado un ANOVA (2x3) de Género*Curso cuyos resultados se muestran en la *Tabla 21*.

Tabla 21

Diferencias en curso, género y su interacción en la Escala Global de JS en el Estudio 1

Origen	Tipo III suma de cuadrados	Gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	11124,243	1	114,188	,000***	,034
Curso	47979,517	2	246,249	,000***	,133
Género*Curso	337,724	2	1,733	,117	,001
Error	313402,179	3217			

***. $p < .001$

Como podemos observar en la *Tabla 21*, existen diferencias estadísticamente significativas en la variable género, $F_{1,3217}=114,19$; $p<,001$; $\eta^2=,034$; siendo el 3,4% de la varianza explicada por las diferencias entre las medias obtenidas en hombres y mujeres. Para comprobar a favor de qué género se muestran estas diferencias, realizamos los análisis de contraste post hoc mediante el estadístico de Bonferroni, cuyos resultados se pueden ver en la *Tabla 22*.

Tabla 22

Comparaciones por pares respecto al género

(I) Género	(J) Género	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
Mujer	Hombre	3,746	,351	,000***	3,059	4,434

***. $p < .001$

Comprobamos en la *Tabla 22* que las diferencias por género resultan estadísticamente significativas ($p < .001$) a favor de las mujeres, pues estas han obtenido valores medios más altos ($M=70,08$) que los hombres ($M=66,19$).

Respecto a la variable curso, también hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas, $F_{2,3217}=246,25$; $p < .001$; $\eta^2=.133$; siendo el 13,3% de la varianza debido a las diferencias entre los niveles educativos. Para analizar entre qué cursos aparecen estas diferencias, recurrimos a las comparaciones por pares mediante el estadístico Bonferroni, cuyos resultados se muestran en la *Tabla 23*.

Tabla 23

Comparaciones por pares respecto al curso

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
2º ESO	4º ESO	-6,231	,411	,000***	-7,214	-5,247
	2º Bach.	-9,257	,434	,000***	-10,297	-8,217
4º ESO	2º Bach.	-3,026	,442	,000***	-4,086	-1,967

***. $p < .001$

Las comparaciones múltiples realizadas nos revelan diferencias significativas entre todos los niveles académicos participantes, mostrándose esta significación estadística a favor de los cursos superiores, pues las medias de los grupos se van incrementando cuando el nivel educativo es mayor, con $M=63,41$ en 2º ESO, $M=69,75$ en 4º ESO y $M=72,67$ en 2º de Bachillerato.

Como hemos visto, si se analizan de forma independiente las variables Género y Curso respecto a la Escala Global de Justicia Social, las diferencias obtenidas resultan estadísticamente significativas. Sin embargo, en la *Tabla 21* podemos comprobar que al analizar el efecto de la interacción entre estas dos variables, no resulta significativo, $F_{2,3217}=1,73$; $p=.117$; $\eta^2=.001$; pues sólo el 0,1% de la varianza se puede explicar por el efecto de dicha interacción. Para confirmar la ausencia de interacción Género*Curso recurrimos a los análisis de comparaciones múltiples utilizando el estadístico Bonferroni, con el fin de comprobar entre qué grupos aparecen estas diferencias.

En primer lugar, analizaremos las diferencias entre hombres y mujeres aislando el nivel educativo, obteniendo los resultados que se muestran en la *Tabla 24*.

Tabla 24

Comparaciones por pares por género aislando el curso

Curso	(I) Género	(J) Género	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
2º ESO	Mujer	Hombre	4,597	,568	,000***	3,482	5,711
4º ESO	Mujer	Hombre	3,624	,593	,000***	2,462	4,787
2º Bach.	Mujer	Hombre	3,018	,657	,000***	1,730	4,306

***. $p < .001$

Tras realizar las comparaciones múltiples entre los géneros, podemos confirmar que las diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre hombres y mujeres aparecen en todos los cursos analizados. Estas diferencias resultan a favor de las mujeres en todos los grupos, pues han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres.

Por otra parte, para comprobar si tanto en el grupo de hombres como de mujeres aparecen diferencias significativas entre todos los niveles educativos analizados, realizamos los análisis de comparaciones múltiples entre los cursos aislando la variable género, obteniendo así, los resultados que aparecen en la *Tabla 25*.

Tabla 25

Comparaciones por pares de curso aislando variable género

Género	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
Mujer	2º ESO	4º ESO	-5,744	,569	,000***	-7,108	-4,381
	2º ESO	2º Bach.	-8,468	,611	,000***	-9,932	-7,003
	4º ESO	2º Bach.	-2,723	,614	,000***	-4,193	-1,253
Hombre	2º ESO	4º ESO	-6,717	,592	,000***	-8,136	-5,299
	2º ESO	2º Bach.	-10,046	,617	,000***	-11,525	-8,568
	4º ESO	2º Bach.	-3,329	,638	,000***	-4,857	-1,802

***. $p < .001$

Como podemos ver en la *Tabla 25*, aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre todas las combinaciones de los niveles educativos estudiados (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato), tanto en el grupo de mujeres como de hombres.

Estos resultados nos permiten concluir que no hay un efecto significativo en la interacción Género*Curso, pues el efecto de una de las variables sobre la Escala Global de Justicia Social no depende del nivel de la otra variable. Es decir, las diferencias entre hombres y

mujeres aparecen en todos los niveles educativos, y tanto en el grupo de mujeres como de hombres observamos que existen diferencias significativas entre los tres cursos académicos, aumentando sus valores medios cuando el nivel educativo es superior.

Podemos observar gráficamente los resultados de la interacción (Género*Curso) en la *Figura 23*, donde podemos ver que en todos los niveles educativos analizados las mujeres presentan valores medios superiores a los hombres. Además, en ambos géneros, estos índices van aumentando con el nivel educativo y consecuentemente con la edad de los participantes.

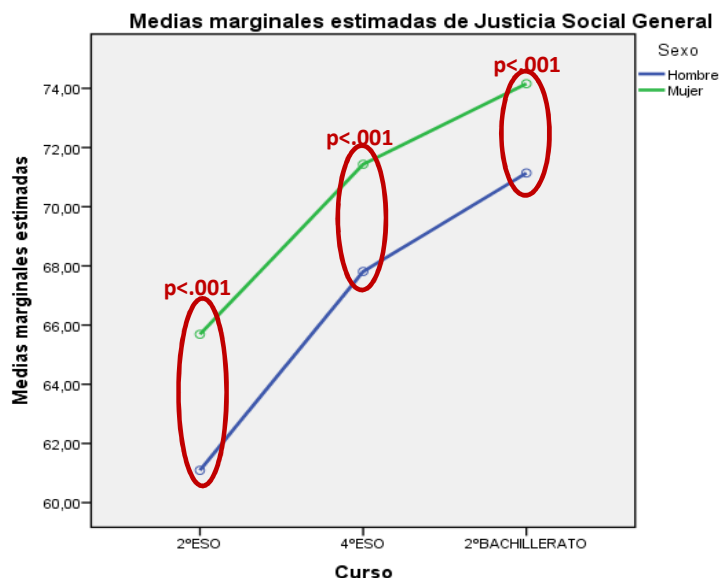


Figura 23: Interacción Curso*Género en la Escala Global de Justicia Social en el Estudio 1

6.2.1.2. Puntuaciones normalizadas

Para reducir la variabilidad de la muestra y conseguir que todos los ítems tengan el mismo peso en la Escala Global de Justicia Social hemos transformado los valores de todos los dilemas del instrumento (CRJSES) a puntuaciones Z, para obtener así una información más precisa de los análisis realizados.

En la *Tabla 26* se pueden observar las medias y desviaciones típicas en puntuaciones Z de la muestra fragmentada por género (hombres y mujeres) para cada uno de los niveles educativos participantes (2º ESO, 4º ESO, 2ºBachillerto), y respecto a la muestra total.

Tabla 26

Estadísticos descriptivos en puntuaciones Z en la Escala Global de JS (Estudio 1)

Curso	Género	N	M	DT
2º ESO	Mujer	607	-1,89	7,80
	Hombre	599	-5,95	9,81
	Total	1206	-3,91	9,08
4º ESO	Mujer	596	2,85	7,25
	Hombre	518	-,34	8,78
	Total	1114	1,37	8,15
2º Bach.	Mujer	457	4,85	6,82
	Hombre	446	2,31	9,53
	Total	903	3,59	8,36
Total	Mujer	1660	1,67	7,86
	Hombre	1563	-1,73	10,02
	Total	3223	,02	9,13

Tras realizar las transformaciones a puntuaciones Z, consiguiendo así igualar el peso de los ítems sobre la Escala Global de Justicia Social, hemos procedido nuevamente a realizar un ANOVA (2x3), obteniendo los mismos resultados de significación que con puntuaciones centesimales, tal y como se puede apreciar en la *Tabla 27*.

Tabla 27

*Resultados ANOVA (Género*Curso) con puntuaciones Z en la Escala Global de JS*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	Gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	8418,308	1	119,203	,000***	,036
Curso	31820,599	2	225,290	,000***	,123
Género*Curso	312,412	2	2,212	,110	,001
Error	227189,003	3217			

***. $p < .001$

Comprobamos así, que existen diferencias significativas respecto a las variables género, $F_{1,3217}=119,20$; $p<,001$; $\eta^2=,0361$; y curso, $F_{2,3217}=225,29$; $p<,001$; $\eta^2=,123$; pero no ocurre así en su interacción, $F_{1,3217}=2,21$; $p=,110$; $\eta^2=,001$. De este modo, tras obtener los resultados en la Escala Global de Justicia Social, a partir de las transformaciones a puntuaciones normalizadas, y considerando también los resultados obtenidos con puntuaciones centesimales, podemos

afirmar que los efectos de significación de las variables género y curso son independientes y se mantienen en todas las categorías de análisis.

En la *Figura 24* podemos ver el mismo gráfico presentado con puntuaciones centesimales (en la *Figura 23*), pero respecto a los valores medios de la Escala Global de Justicia Social en puntuaciones Z. En ambos gráficos observamos resultados similares, no apreciándose efecto de interacción entre las variables género y curso, pues los perfiles de hombres y mujeres no se cruzan en ningún punto. En la *Figura 24* se representan en líneas separadas las puntuaciones medias de hombres y mujeres en la Escala Global de Justicia Social para los tres cursos de Educación Secundaria que han participado en el Estudio 1 (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato).

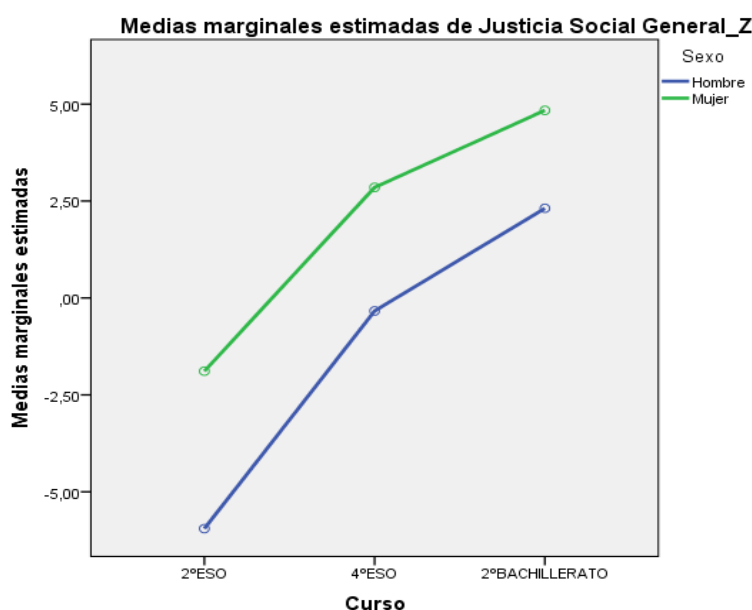


Figura 24: Interacción Curso*Género en Escala Global de Justicia Social en puntuaciones Z (Estudio 1)

Por lo tanto, podemos decir que en la Escala Global de Justicia Social, por un lado los estudiantes obtienen puntuaciones medias más altas en función de la edad y, por otro, las mujeres obtienen puntuaciones medias más altas que los hombres y las medias de los grupos se van incrementando cuando aumentamos el nivel educativo de los participantes. En estos resultados de la Escala Global de Justicia Social, hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas respecto a las variables género y curso, pero no en la interacción entre ambas, apreciándose los mismos resultados con puntuaciones centesimales y puntuaciones normalizadas.

De este modo, se confirman las hipótesis 1 y 2 para la Escala Global de Justicia Social, al mostrarse una tendencia evolutiva en las respuestas de los estudiantes, y unas representaciones con mayor inclinación prosocial en las mujeres que en los hombres.

6.2.2. Subescalas de JS: Redistribución, Reconocimiento, Representación.

A continuación pasaremos a analizar de forma independiente las tres Subescalas que componen el constructo de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación). En estas tres Subescalas, no nos interesa minimizar las diferencias sino maximizarlas, dado que, como hemos explicado en la revisión de la literatura son elementos que están íntimamente relacionados, compartiendo muchos de sus planteamientos. Por dicha razón, en esta triple visión dimensional realizaremos los análisis limitándonos a utilizar puntuaciones centesimales, sin recurrir a la utilización de puntuaciones Z.

Como se ha explicado en el Capítulo 4 de Construcción del instrumento, la agrupación de los dilemas en las Subescalas de Justicia Social se ha realizado a partir del criterio de jueces expertos en Justicia Social, pues debido a la estructura de las propias preguntas y a la interdependencia de las dimensiones teóricas de Justicia Social, no hemos considerado adecuado aplicar la técnica estadística de Análisis Factorial.

Del mismo modo que hemos hecho en la Escala Global de Justicia Social, analizaremos las diferencias que aparecen entre los géneros (hombres y mujeres), entre los cursos (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato) y también entre las tres dimensiones teóricas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), así como en la interacción entre estas tres variables (Género*Curso*Dimensión).

Para realizar los análisis en estas tres Subescalas (Redistribución, Reconocimiento, Representación) procederemos a realizar un Análisis de Varianza (ANOVA), pues nos interesa conocer las posibles diferencias que existen entre los grupos en función de las variables género, curso y dimensión, pero en este caso utilizando el procedimiento de Medidas Repetidas (MR), ya que para cada sujeto presenta puntuaciones específicas de las tres Subescalas de Justicia Social. Por lo tanto, aplicaremos la técnica de ANOVA (2x3x(3xn)) con Medidas Repetidas, sobre las variables género, curso y dimensión, utilizando así un *ANOVA de diseño Mixto con Medidas Repetidas*.

En la *Tabla 28* se presentan los estadísticos descriptivos en función de estas tres variables que intervienen en el ANOVA (género, curso y dimensión) para las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación).

Tabla 28

*Estadísticos descriptivos Dimensión*Curso*Género en Subescalas de Justicia Social (Estudio 1)*

Dimensión	Curso	Género	N	M	DT
Redistribución	2º ESO	Mujer	607	61,07	13,53
		Hombre	599	58,22	13,96
		Total	1206	59,65	13,81
	4º ESO	Mujer	596	65,19	14,38
		Hombre	518	63,97	14,32
		Total	1114	64,63	14,36
	2º Bach.	Mujer	457	68,89	12,88
		Hombre	446	67,98	14,88
		Total	903	68,94	13,93
	Total	Mujer	1660	64,98	14,10
		Hombre	1563	62,91	14,89
		Total	3223	63,97	14,52
Reconocimiento	2º ESO	Mujer	607	69,49	13,07
		Hombre	599	63,55	16,61
		Total	1206	66,54	15,22
	4º ESO	Mujer	596	75,92	11,54
		Hombre	518	71,49	15,51
		Total	1114	73,86	13,70
	2º Bach.	Mujer	457	78,25	10,81
		Hombre	446	74,93	16,00
		Total	903	76,61	13,71
	Total	Mujer	1660	74,21	12,49
		Hombre	1563	69,43	16,78
		Total	3223	71,89	14,91
Representación	2º ESO	Mujer	607	66,54	13,14
		Hombre	599	61,53	14,55
		Total	1206	64,05	14,07
	4º ESO	Mujer	596	73,23	11,72
		Hombre	518	68,00	12,98
		Total	1114	70,79	12,59
	2º Bach.	Mujer	457	74,37	11,45
		Hombre	446	70,55	13,40
		Total	903	72,48	12,59
	Total	Mujer	1660	71,10	12,67
		Hombre	1563	66,25	14,24
		Total	3223	68,75	13,67

Como podemos observar en la *Tabla 28*, si nos centramos en el curso académico de los participantes, observamos que las medias de los grupos se van incrementando en los niveles educativos superiores, contemplándose esta tendencia en las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación). Podemos observar estos resultados en la *Figura 25*.

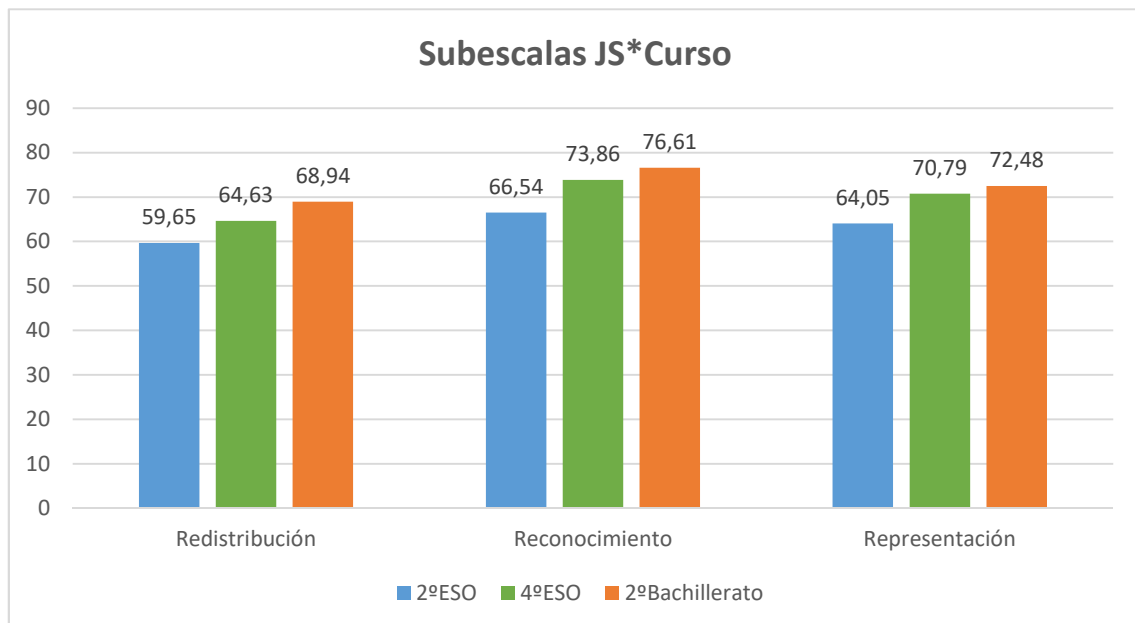
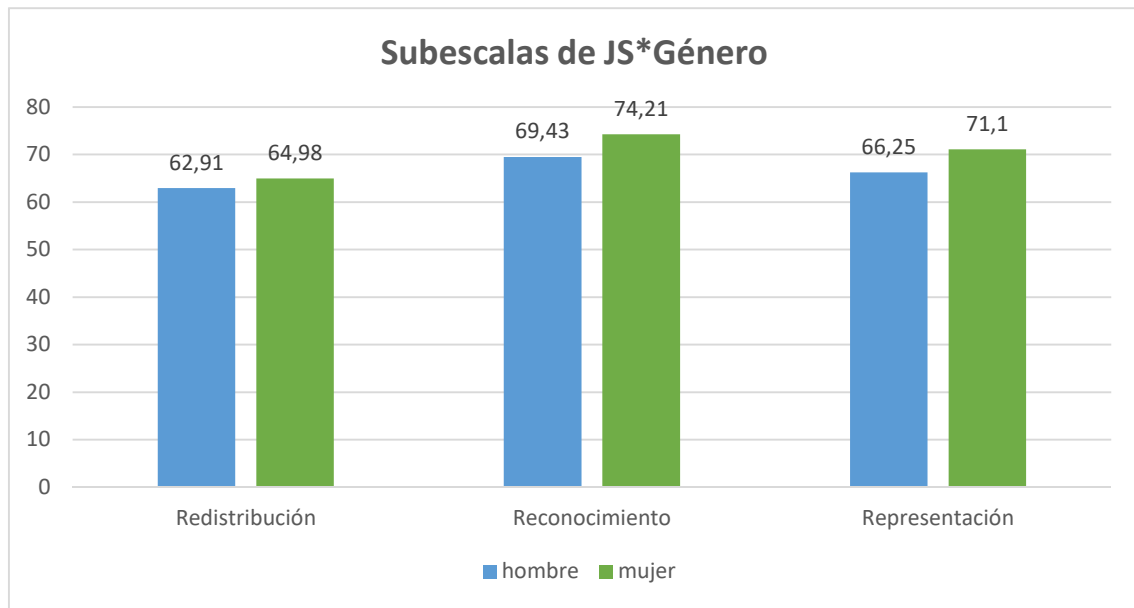


Figura 25: Medias*Curso en Subescalas de Redistribución, Reconocimiento, Representación (Estudio 1)

Si segmentamos la muestra atendiendo al género (1563 hombres y 1663 mujeres), en todas las Subescalas de Justicia Social las mujeres han obtenido puntuaciones medias mayores que los hombres. Así, observamos que en la Subescala de Redistribución las mujeres han obtenido $M=64,98$ ($DT=14,10$) y los hombres $M=62,91$ ($DT=14,89$). En la Subescala de Reconocimiento, las mujeres tienen valores medios de $M=74,21$ ($DT=12,49$) y los hombres de $M=69,43$ ($DT=16,78$). Y en la Subescala de Representación, las mujeres han obtenido $M=71,10$ ($DT=12,67$) y los hombres $M=66,25$ ($DT=14,24$). Para observar estos resultados de forma gráfica se presenta la *Figura 26*.



*Figura 26: Medias*Género en Redistribución, Reconocimiento, Representación (Estudio 1)*

Observando de forma independiente cada una de las Subescalas de Justicia Social, para analizar simultáneamente las diferencias por género y curso, comprobamos que se produce la misma tendencia en todas ellas (Redistribución, Reconocimiento y Representación), obteniendo puntuaciones medias mayores las mujeres que los hombres en todos los grupos, e incrementándose los valores medios obtenidos, en los niveles educativos superiores.

Podemos observar estas diferencias visualmente en la *Figura 27*, compuesta por los gráficos de Redistribución, Reconocimiento y Representación, en función de las variables género y curso.



Figura 27: Gráficos Redistribución, Reconocimiento y Representación (Estudio 1)

Para comprobar si estas diferencias entre las variables analizadas (género, curso, dimensión) resultan estadísticamente significativas, tal y como hemos expuesto, procedemos a realizar un Análisis de Varianza con Medidas Repetidas.

Al tratarse de un modelo mixto, en el que intervienen los factores fijos de Género y Curso, y la variable dependiente Dimensión, hemos obtenido los resultados de las pruebas multivariantes que se muestran en la *Tabla 29*.

Tabla 29
Pruebas multivariantes

Efecto	Lambda de Wilks	F	gl de H	gl de error	Sig.
Dimensión	,827	336,498	2	3216	,000***
Dimensión*Género	,992	12,444	2	3216	,000***
Dimensión*Curso	,994	4,605	4	6432	,001**
Dimensión*Género*Curso	,999	1,053	4	6432	,001**

** . $p < .01$; *** . $p < .001$

Mediante el estadístico Lambda de Wilks, comprobamos la igualdad de medias entre todos los grupos de variables ($p < .01$), pudiendo concluir que la variable de contraste (dimensión) discrimina los grupos.

Antes de analizar los efectos intra-sujetos, comprobamos los resultados de la prueba de esfericidad de Mauchly ($W = .989$) y observamos que las varianzas de las diferencias de medias entre los grupos no son similares ($p < .001$). Rechazamos así la hipótesis nula de esfericidad y aplicamos el índice corrector *épsilon* utilizando la estimación *Greenhouse-Geisser* en los análisis de los efectos intra-sujetos, por considerarlo más conservador. Estos resultados los podemos observar en la *Tabla 30*.

Tabla 30
Prueba de Esfericidad de Mauchly

Efecto inter sujetos	W de Machly	Aprox. Chi-cuadrado	gl	Sig.	Épsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Limite inferior
Dimensión	,989	36,021	2	,000***	,989	,991	,500

*** . $p < .001$

Tras dichas comprobaciones, pasamos a analizar los resultados de los efectos intra-sujetos en la *Tabla 31*, para averiguar si hay interacción entre los factores.

Tabla 31

Pruebas de efectos intra-sujetos

	Tipo III suma de cuadrados	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Dimensión	99611,966	1,978	368,738	,000***	,103
Dimensión*Género	3658,556	1,978	13,543	,000***	,004
Dimensión*Curso	2563,176	3,956	4,744	,001**	,003
Dimensión*Género*Curso	563,972	3,956	1,044	,383	,001
Error (Dimensión)	869048,974	6363,128			

** . $p < .01$; *** . $p < .001$

Como muestra la *Tabla 31*, existe un efecto principal significativo en la variable dimensión, $F(2, 6363) = 368,74$; $p < .001$; $\eta^2 = .103$; siendo explicada el 10,3% de la varianza por este factor. Para comprobar entre qué Subescalas aparecen las diferencias estadísticamente significativas procedemos a realizar los análisis de comparaciones por pares mediante el estadístico de Bonferroni cuyos resultados se muestran en la *Tabla 32*.

Tabla 32

Comparaciones por pares de las Subescalas de Justicia Social

		Diferencia	Error		Límite	Límite
(I) Dimensión	(J) Dimensión	medias (I-J)	estándar	Sig.	Inferior	Superior
Redistribución	Reconocimiento	-7,885	,304	,000***	-8,614	-7,156
Redistribución	Representación	-4,650	,293	,000***	-5,352	-3,947
Reconocimiento	Representación	3,235	,278	,000***	2,570	3,901

*** . $p < .001$

Las comparaciones múltiples respecto a la variable dimensión, nos permiten verificar que en todas las combinaciones de las Subescalas de Justicia Social aparecen diferencias significativas ($p < .001$) entre las medias obtenidas, con valores medios mayores en la Subescala de Reconocimiento ($M = 72,27$), seguida de la Subescala de Representación ($M = 69,04$) y con menor media en la Subescala de Redistribución ($M = 64,39$).

En la *Tabla 31*, también podemos observar que aparece un efecto significativo en la interacción entre las variables Dimensión*Género, $F(2, 6363) = 13,54$; $p < .001$; $\eta^2 = .004$. Aunque sólo el 0,4% de la varianza puede ser explicada por dicha interacción, pasaremos a comprobar en qué Subescalas se producen las diferencias entre hombres y mujeres (*Tabla 33*) y entre qué Subescalas de Justicia Social se producen diferencias significativas en el grupo de hombres y en el de mujeres (*Tabla 34*).

Tabla 33

Comparaciones por pares de género aislando las dimensiones

	(I)	(J)	Diferencia	Error		Límite	Límite
Dimensión	Género	Género	medias (I-J)	estándar	Sig.	Inferior	Superior
Redistribución	Mujer	Hombre	1,996	,497	,000***	1,021	2,971
Reconocimiento	Mujer	Hombre	4,560	,501	,000***	3,578	5,542
Representación	Mujer	Hombre	4,690	,460	,000***	3,787	5,592

***. $p < .001$

En la *Tabla 33* podemos observar que las diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre hombres y mujeres se producen en todas las Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación).

Tabla 34

Comparaciones por pares entre las dimensiones aislando el género

			Diferencia	Error		Límite	Límite
Género	(I) Dimensión	(J) Dimensión	medias (I-J)	estánd	Sig.	Inferior	Superior
Mujer	Redistribución	Reconocimiento	-9,167	,424	,000***	-10,183	-8,151
	Redistribución	Representación	-5,997	,409	,000***	-6,975	-5,018
	Reconocimiento	Representación	3,171	,387	,000***	2,244	4,097
Hombre	Redistribución	Reconocimiento	-6,603	,437	,000***	-7,649	-5,557
	Redistribución	Representación	-3,303	,421	,000***	-4,310	-2,295
	Reconocimiento	Representación	3,300	,398	,000***	2,346	4,254

***. $p < .001$

Además, como muestra la *Tabla 34*, aparecen diferencias significativas ($p < .001$) entre todas las combinaciones posibles de Subescalas de Justicia Social, tanto en el grupo de hombres como de mujeres.

Podemos observar visualmente los resultados obtenidos en la interacción Dimensión*Género en el gráfico presentado en la *Figura 28*, en la que podemos comprobar que aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre hombres y mujeres en las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Representación, Reconocimiento) siguiendo el mismo patrón dimensional en el desarrollo de las Subescalas en ambos grupos de género.

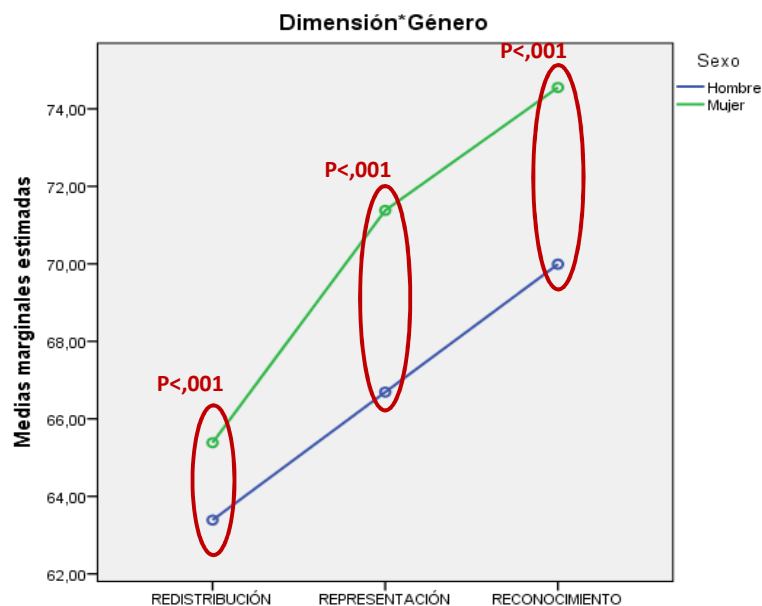


Figura 28: Medias estimadas en la interacción Dimensión*Género en el Estudio 1

Por otra parte, en la *Tabla 30* también podemos ver que aparecen diferencias estadísticamente significativas en el efecto de la interacción Dimensión*Curso. Por ello, procedemos a realizar los análisis de comparaciones múltiples con el estadístico de Bonferroni, para comprobar entre qué cursos aparecen diferencias significativas en cada dimensión (*Tabla 35*) y entre qué dimensiones parecen diferencias en cada curso (*Tabla 36*).

Tabla 35

Comparaciones por pares entre las categorías aislando las dimensiones

	(I)	(J)	Diferencia	Error		Límite	Límite
Dimensión	Categoría	Categoría	medias (I-J)	estánd	Sig.	Inferior	Superior
Redistribución	2º ESO	4º ESO	-4,940	,583	,000***	-6,335	-3,544
	2º ESO	2º Bach.	-9,290	,616	,000***	-10,766	-7,814
	4º ESO	2º Bach.	-4,350	,628	,000***	-5,854	-2,847
Reconocimiento	2º ESO	4º ESO	-7,186	,587	,000***	-8,591	-5,781
	2º ESO	2º Bach.	-10,067	,620	,000***	-11,553	-8,581
	4º ESO	2º Bach.	-2,882	,632	,000***	-4,395	-1,368
Representación	2º ESO	4º ESO	-6,574	,539	,000***	-7,865	-5,283
	2º ESO	2º Bach.	-8,422	,570	,000***	-9,787	-7,056
	4º ESO	2º Bach.	-1,847	,581	,004**	-3,238	-,457

** . $p < .01$; *** . $p < .001$

Tabla 36

Comparaciones por pares entre las categorías aislando las dimensiones

Categoría	(I) Dimensión	(J) Dimensión	Diferencia		Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
			medias (I-J)	Error			
2º ESO	Redistribución	Reconocimiento	-6,878	,493	,000***	-8,059	-5,696
	Redistribución	Representación	-4,395	,475	,000***	-5,533	-3,256
	Reconocimiento	Representación	2,483	,450	,000***	1,405	3,561
4º ESO	Redistribución	Reconocimiento	-9,123	,515	,000***	-10,356	-7,891
	Redistribución	Representación	-6,029	,496	,000***	-7,216	-4,841
	Reconocimiento	Representación	3,095	,470	,000***	1,970	4,219
2º Bach.	Redistribución	Reconocimiento	-7,655	,570	,000***	-9,020	-6,289
	Redistribución	Representación	-3,526	,549	,000***	-4,841	-2,210
	Reconocimiento	Representación	4,129	,520	,000***	2,883	5,375

***. $p < .001$

En la *Tabla 35*, podemos ver que aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre todos los cursos en las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación).

Además, podemos comprobar en la *Tabla 36* que las diferencias significativas ($p < .001$) se producen en todas las combinaciones posibles de dimensiones en los tres cursos de Educación Secundaria participantes en el Estudio 1 (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato).

Los resultados de la interacción Dimensión* Categoría se muestran gráficamente en la *Figura 29* que nos permite comprobar que en todos los cursos las puntuaciones medias más altas aparecen en la Subescala de Reconocimiento y las más bajas en la Subescala de Redistribución.

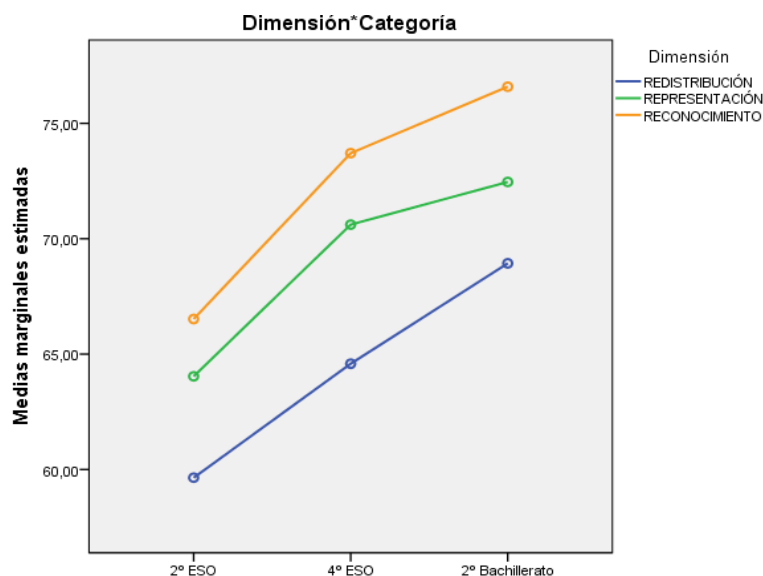


Figura 29: Medias estimadas en la interacción Dimensión Categoría en el Estudio 1*

Por otra parte, podemos observar en la *Tabla 31* que no existe un efecto significativo en la interacción entre los factores género, curso y dimensión, $F(4, 6363) = 1,04$, $p = ,383$, $\eta^2 = ,001$; pues tan sólo el 0,1% de la varianza se explica por la interacción entre estos tres factores. Para observar entre qué grupos específicos aparecen diferencias estadísticamente significativas entre sus medias procedemos a realizar las comparaciones múltiples sobre la triple interacción Género*Curso*Dimensión.

En primer lugar, hemos comprobado las diferencias por género, aislando los cursos y las Subescalas de Justicia Social, observando que hay diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos ($p < ,05$) excepto entre hombres y mujeres de 4º ESO en la Subescala de Redistribución ($p = ,148$). Estos resultados se pueden observar en la *Tabla 37*.

Tabla 37
Comparaciones múltiples por género aislando curso y dimensión

Curso	Dimensión	(I)	(J)	Diferencia		Sig.	Límite	
		Género	Género	medias (I-J)	Error		Inferior	Superior
2º ESO	Redistrib.	Mujer	Hombre	2,856	,806	,000***	1,275	4,437
	Reconoci.	Mujer	Hombre	5,936	,812	,000***	4,344	7,527
	Represent.	Mujer	Hombre	5,010	,746	,000***	3,548	6,473
4º ESO	Redistrib.	Mujer	Hombre	1,218	,841	,148	-,431	2,867
	Reconoci.	Mujer	Hombre	4,428	,847	,000***	2,768	6,089
	Represent.	Mujer	Hombre	5,231	,778	,000***	3,706	6,757
2º Bach	Redistrib.	Mujer	Hombre	1,913	,932	,040*	,086	3,741
	Reconoci.	Mujer	Hombre	3,316	,938	,000***	1,476	5,155
	Represent.	Mujer	Hombre	3,827	,862	,000***	2,137	5,517

*. $p < ,05$; ***. $p < ,001$

En la *Figura 30*, podemos verificar estos resultados gráficamente, mostrando que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en todos los cursos académicos para las tres Subescalas de Justicia Social, excepto entre chicos y chicas de 4º ESO en la Subescala de Redistribución.

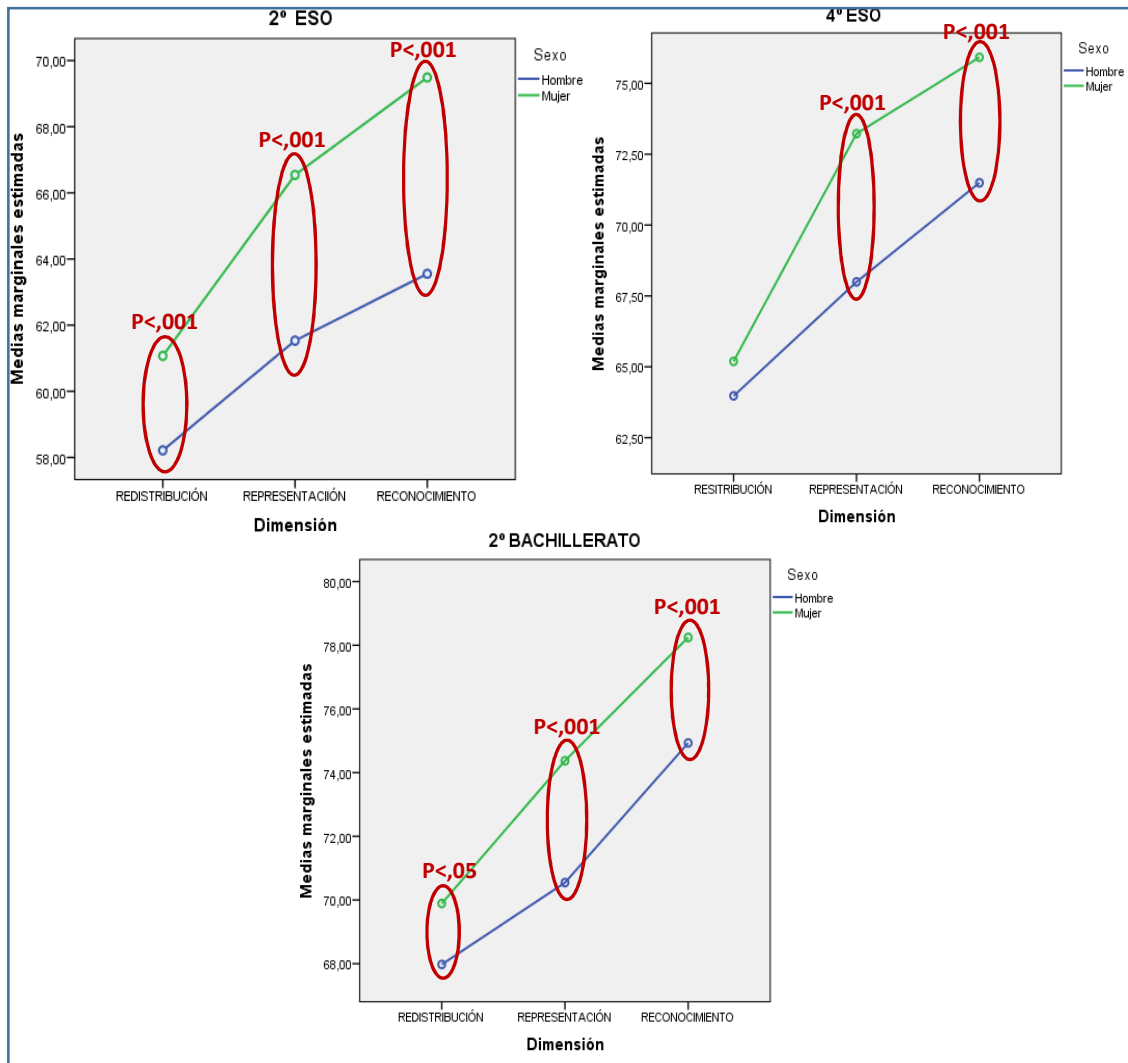


Figura 30: Diferencias de medias por género en las Subescalas de Justicia Social por cursos

Cabe destacar que aunque en 4º ESO no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en la Subescala de Redistribución, este resultado no es suficiente para que la triple interacción (Dimensión*Curso*Género) alcance el nivel estadístico de significación.

Realizando las comparaciones múltiples entre los cursos (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato), si aislamos las variables género y dimensión, observamos que aparecen diferencias significativas ($p < ,05$) entre todos los conjuntos analizados; excepto entre los alumnos de 4º ESO y 2º Bachillerato en el grupo de mujeres en la Subescala de Representación ($p = ,465$). Podemos ver estos resultados en la *Tabla 38*.

Tabla 38

Comparaciones múltiples por curso aislando género y dimensión

Género	Dimensión	(I)	(J)	Dif. medias		Sig.	Límite	
		Curso	Curso	(I-J)	Error		Inferior	Superior
Mujer	Redistrib.	2º ESO	4º ESO	-4,121	,807	,000***	-6,055	-2,187
		2º ESO	2ºBach.	-8,819	,867	,000***	-10,90	-6,742
		4º ESO	2ºBach.	-4,698	,871	,000***	-6,783	-2,613
	Reconoci.	2º ESO	4º ESO	-6,432	,813	,000***	-8,379	-4,485
		2º ESO	2ºBach.	-8,757	,873	,000***	-10,85	-6,666
		4º ESO	2ºBach.	-2,325	,876	,024*	-4,425	-226
	Represent.	2º ESO	4º ESO	-6,685	,747	,000***	-8,474	-4,896
		2º ESO	2ºBach.	-7,830	,802	,000***	-9,751	-5,909
		4º ESO	2ºBach.	-1,145	,805	,465	-3,074	,784
Hombre	Redistrib.	2º ESO	4º ESO	-5,759	,840	,000***	-7,771	-3,746
		2º ESO	2ºBach.	-9,762	,876	,000***	-11,86	-7,664
		4º ESO	2ºBach.	-4,003	,905	,000***	-6,169	-1,836
	Reconoci.	2º ESO	4º ESO	-7,939	,846	,000***	-9,965	-5,914
		2º ESO	2ºBach.	-11,377	,882	,000***	-13,49	-9,266
		4º ESO	2ºBach.	-3,438	,911	,000***	-5,619	-1,257
	Represent.	2º ESO	4º ESO	-6,464	,777	,000***	-8,325	-4,602
		2º ESO	2ºBach.	-9,013	,810	,000***	-10,95	-7,07
		4º ESO	2ºBach.	-2,549	,837	,007**	-4,553	-,545

*, $p < .05$; **, $p < .01$; ***, $p < .001$

Los resultados de la *Tabla 38*, los podemos observar de forma gráfica en la *Figura 31*, que nos muestra que tanto en el grupo de mujeres como de hombres, se han obtenido puntuaciones medias más bajas en 2º ESO, seguidas de 4º ESO y las medias más altas en 2º de Bachillerato; cumpliéndose el mismo patrón para todas las Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) y confirmando nuevamente que a medida que aumenta el nivel educativo de los participantes se obtienen mejores resultados en las Subescalas de Justicia Social en ambos grupos de género. También podemos observar que en todos los cursos analizados (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato) las puntuaciones más bajas aparecen en la Subescala de Redistribución, seguidas de la Subescala de Representación y los valores medios más altos en la Subescala de Reconocimiento, tanto en el grupo de mujeres como en el grupo de hombres.

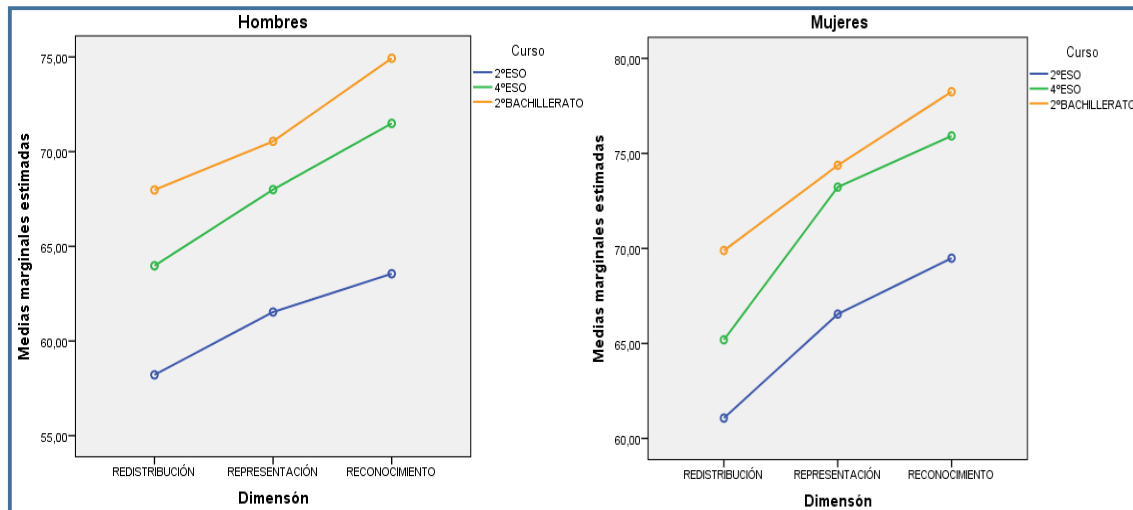


Figura 31: Medias estimadas de las Subescalas de Justicia Social por curso en hombres y mujeres

Del mismo modo, si procedemos a realizar las comparaciones múltiples respecto a la variable dimensión aislando el género y el curso, observamos diferencias significativas entre todos los grupos ($p < .001$) como se aprecia en la *Tabla 39*.

Tabla 39

Comparaciones múltiples por dimensión aislando género y curso

Género	Curso	(I)	(J)	Diferencia			Límite	
		Dimensión	Dimensión	medias (I-J)	Error	Sig.	Inferior	Superior
Mujer	2º ESO	Redistrib.	Reconoci.	-8,417	,695	,000***	-10,08	-6,752
		Redistrib.	Represent.	-5,472	,670	,000***	-7,076	-3,867
		Reconoci.	Represent.	2,946	,635	,000***	1,426	4,466
	4º ESO	Redistrib.	Reconoci.	-10,728	,702	,000***	-12,41	-9,047
		Redistrib.	Represent.	-8,035	,676	,000***	-9,655	-6,416
		Reconoci.	Represent.	2,693	,640	,000***	1,159	4,227
	2º Bach	Redistrib.	Reconoci.	-8,356	,802	,000***	-10,28	-6,436
		Redistrib.	Represent.	-4,483	,772	,000***	-6,332	-2,633
		Reconoci.	Represent.	3,873	,731	,000***	2,121	5,625
Hombre	2º ESO	Redistrib.	Reconoci.	-5,338	,700	,000***	-7,015	-3,661
		Redistrib.	Represent.	-3,317	,674	,000***	-4,933	-1,702
		Reconoci.	Represent.	2,020	,639	,005**	,490	3,550
	4º ESO	Redistrib.	Reconoci.	-7,518	,753	,000***	-9,321	-5,715
		Redistrib.	Represent.	-4,022	,725	,000***	-5,759	-2,285
		Reconoci.	Represent.	3,496	,687	,000***	1,851	5,141
	2º Bach	Redistrib.	Reconoci.	-6,953	,811	,000***	-8,897	-5,010
		Redistrib.	Represent.	-2,569	,782	,003**	-4,441	-,697
		Reconoci.	Represent.	4,384	,740	,000***	2,611	6,158

** . $p < .01$; *** . $p < .001$

Podemos ver estos resultados visualmente en la *Figura 32*, que nos permite confirmar que en la Subescala de Justicia Social en la que hemos obtenido puntuaciones medias más altas es en Reconocimiento, tanto en hombres como en mujeres en todos los cursos analizados (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato). En segundo lugar, estaría la Subescala de Representación o Participación. Y por último, con puntuaciones medias más bajas se encuentra la Subescala de Redistribución, tanto en el grupo de mujeres como en el de hombres para los tres niveles educativos analizados.

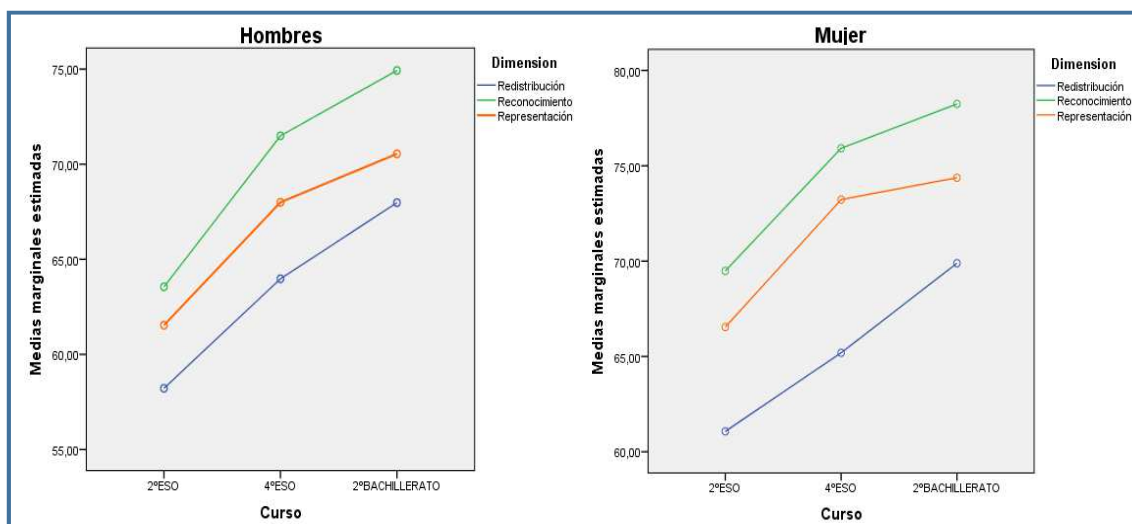


Figura 32: Medias estimadas por curso en las Subescalas de JS en hombres y mujeres

Tras analizar los resultados de las tres Subescalas de Justicia Social observamos resultados similares a los obtenidos en la Escala Global de Justicia Social, obteniendo las puntuaciones medias más altas en el grupo de mujeres que en el de hombres en los tres cursos analizados (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato) para las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación). Además, los valores medios en estas Subescalas se van incrementando cuando aumenta el nivel educativo de los participantes, tanto en el grupo de mujeres como en el de hombres, tal como ocurría también en la Escala Global de Justicia Social. En cuanto a la comparación de las Subescalas, los valores medios más bajos aparecen en Redistribución, seguidos de Representación y con puntuaciones medias más altas en Reconocimiento, apreciándose esta misma tendencia en todos los niveles educativos en ambos grupos de géneros.

Los resultados de las comparaciones múltiples del ANOVA en la triple interacción (Género*Curso*Dimensión) nos muestran diferencias estadísticamente significativas por género en todos los grupos, con independencia del curso al que se pertenezca y de la Subescala de Justicia Social que estemos evaluando (excepto en 4º ESO en Redistribución). Esta significación estadística también se aprecia en las diferencias encontradas entre los distintos

niveles educativos (excepto entre 4º ESO y 2º Bachillerato en la Subescala de Representación en el grupo de las mujeres) y entre las tres Subescalas de Justicia Social, en las que se han obtenido diferencias significativas entre todas las combinaciones posibles para los grupos analizados.

6.3. ANÁLISIS DE LOS DILEMAS

En este apartado analizaremos los resultados de cada uno de los dilemas que integran el cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Secundaria. Con este análisis pretendemos observar las propiedades individuales de los dilemas que integran el instrumento (CRJSES) procediendo a realizar un análisis de las diferencias entre los distintos grupos y categorías de análisis.

En primer lugar, analizaremos las propiedades psicométricas de los dilemas mediante el cálculo de sus estadísticos descriptivos fundamentales (media, moda, desviación típica y varianza), los índices de dificultad de los ítems y sus correlaciones.

Posteriormente, realizaremos un estudio independiente de cada uno de los dilemas clasificados por Subescalas (Redistribución, Reconocimiento, Representación), comprobando los porcentajes de respuesta para cada alternativa en cada uno de los dilemas y realizando un análisis de varianza (ANOVA) para observar si existen diferencias estadísticamente significativas por género, por curso y en la interacción entre ambas variables.

Con este análisis en profundidad de los ítems pretendemos observar las particularidades individuales de cada uno de los dilemas del Cuestionario sobre Representaciones de Justicia Social de Estudiantes de Educación Secundaria (CRJSES).

6.3.1. Estadísticos descriptivos de los dilemas

En este apartado hemos analizado los estadísticos descriptivos de toda la muestra de estudiantes de Educación Secundaria, incluyendo los participantes de todos los niveles educativos. Así, en la *Tabla 40* podemos observar dos estadísticos de tendencia central (media y moda), dos medidas de dispersión (desviación típica y varianza) y los valores mínimos y máximos obtenidos en los 30 dilemas del cuestionario dirigido a estudiantes (CRJSES) respecto a la muestra total de participantes del Estudio 1. En este sentido, es preciso aclarar y recordar, que las puntuaciones de los dilemas están planteadas en función de las valoraciones obtenidas por los expertos en el proceso de validación del cuestionario, siendo los valores mínimos y máximos distintos para cada pregunta, oscilando en un intervalo de 1 a 9. Por lo tanto, los

resultados tanto de los estadísticos descriptivos como de los análisis individuales de cada dilema se han realizado considerando estas puntuaciones.

Tabla 40

Estadísticos descriptivos de los dilemas de Justicia Social en la muestra de estudiantes

	<i>M</i>	<i>Mo</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>DT</i>	σ^2
<i>Redistribución</i>						
Dilema 2: Alumnos con necesidades	4,80	5,13	1,38	8,75	2,54	6,47
Dilema 5: Dificultades aprendizaje	7,72	9,00	1,00	9,00	2,43	5,91
Dilema 8: Países pobres	7,48	8,64	1,64	8,64	1,92	3,68
Dilema 11: Campañas prevención	6,70	8,64	1,64	8,64	2,17	4,73
Dilema 13: Discapacidad laboral	6,09	5,86	1,43	8,71	2,60	6,76
Dilema 16: Ayudas países pobres	5,73	5,75	1,00	8,75	2,75	7,58
Dilema 19: Becas escolares	4,97	4,90	1,80	8,70	2,46	6,07
Dilema 24: Excursión	5,95	8,78	1,00	8,78	3,61	11,27
Dilema 27: Trabajo infantil	5,85	9,00	1,33	9,00	3,61	13,01
Dilema 29: Impuestos	6,00	8,86	1,14	8,86	3,31	10,97
<i>Reconocimiento</i>						
Dilema 1: Idioma	5,19	8,75	1,25	8,75	3,20	10,24
Dilema 3: Acceso TICS	6,26	5,00	1,57	8,57	2,14	4,58
Dilema 7: Mujeres	7,51	8,60	1,00	8,60	2,37	5,60
Dilema 10: Acoso escolar	6,84	6,00	1,00	8,75	1,55	2,42
Dilema 15: Religión/Hiyab	7,00	8,60	1,40	8,60	2,36	5,58
Dilema 18: Identidad cultural	7,13	8,60	1,60	8,60	2,43	5,88
Dilema 21: Familia	5,62	4,75	1,00	8,88	2,83	8,03
Dilema 23: Hijos parejas homosexuales	6,89	8,29	1,00	8,29	2,67	7,11
Dilema 26: Matrimonio homosexual	8,06	9,00	1,09	9,00	2,34	5,48
Dilema 28: Censura internet	5,41	8,67	1,83	8,67	2,75	7,59
<i>Representación</i>						
Dilema 4: Elección delegado	7,23	8,67	1,17	8,67	2,71	7,35
Dilema 6: Comisión escolar	7,44	9,00	1,00	9,00	2,61	6,81

Tabla 40 (cont.)

Estadísticos descriptivos de los dilemas de Justicia Social en la muestra de estudiantes

	<i>M</i>	<i>Mo</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>DT</i>	σ^2
<i>Representación</i>						
Dilema 9: Voto elecciones generales	6,00	4,54	1,00	8,92	2,60	6,76
Dilema 12: Políticos	3,68	1,86	1,86	8,86	2,56	6,57
Dilema 14: Alumnos escasa participación	5,54	9,00	1,50	9,00	3,18	10,13
Dilema 17: Consultas ciudadanas	7,09	9,00	1,00	9,00	2,97	8,80
Dilema 20: Gobierno democrático	6,69	8,88	1,63	8,88	2,74	7,49
Dilema 22: Lenguas cooficiales	7,30	8,56	1,00	8,56	2,21	4,87
Dilema 25: Jóvenes política	6,54	8,40	1,00	8,40	2,37	5,64
Dilema 30: Justicia universal	7,12	8,71	2,14	8,71	2,33	5,41

Segmentando la muestra en las categorías de análisis que participan en el Estudio 1 (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato) para analizar los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, moda y varianza) de cada grupo, se han obtenido los resultados que se muestran en la *Tabla 41*.

Tabla 41

Estadísticos descriptivos de los dilemas de Justicia Social por nivel educativo

Dilemas	2º ESO				4º ESO				2º BACH			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mo</i>	σ^2	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mo</i>	σ^2	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mo</i>	σ^2
<i>Redistribución</i>												
Dilema 2: Alumnos con necesidades	4,97	2,52	5,13	6,36	4,73	2,60	5,13	6,78	4,66	2,49	5,13	6,20
Dilema 5: Dificultades aprendizaje	7,49	2,58	9,00	6,66	7,81	2,33	9,00	5,43	7,90	2,32	9,00	5,39
Dilema 8: Países pobres	7,50	1,96	8,64	3,83	7,52	1,91	8,64	3,64	7,41	1,88	8,64	3,54
Dilema 11: Campañas prevención	6,26	2,31	5,57	5,33	6,87	2,06	5,57	4,24	7,08	2,02	9,00	4,10
Dilema 13: Discapacidad laboral	5,99	2,56	5,86	6,53	6,08	2,63	5,86	6,92	6,24	2,62	8,71	6,86
Dilema 16: Ayudas países pobres	5,36	2,91	5,75	8,47	5,80	2,72	5,75	7,40	6,14	2,50	5,75	6,27
Dilema 19: Becas escolares	4,60	2,60	4,90	6,76	4,93	2,40	4,90	5,75	5,52	2,25	4,90	5,08
Dilema 24: Excursión	5,84	3,37	8,78	11,4	5,94	3,36	8,78	11,3	6,11	3,33	8,78	11,1
Dilema 27: Trabajo infantil	5,31	3,55	9,00	12,6	5,94	3,63	9,00	13,1	6,46	3,56	9,00	12,6
Dilema 29: Impuestos	4,73	3,28	2,86	10,8	6,17	3,29	8,86	10,8	7,50	2,64	8,86	6,99
<i>Reconocimiento</i>												
Dilema 1: Idioma	5,00	3,12	8,75	9,74	5,20	3,25	8,75	10,6	5,43	3,23	8,75	10,4
Dilema 3: Acceso TICS	5,99	2,22	5,00	4,95	6,26	2,09	5,00	4,35	6,62	2,04	8,57	4,16
Dilema 7: Mujeres	6,89	2,78	8,60	7,76	7,83	2,04	8,60	4,17	7,93	1,91	8,60	3,67
Dilema 10: Acoso escolar	6,83	1,71	6,00	2,94	6,85	1,50	6,00	2,25	6,82	1,39	6,00	1,93
Dilema 15: Religión/Hiyab	7,01	2,42	8,60	5,85	7,09	2,31	8,60	5,35	6,88	2,35	8,60	5,50
Dilema 18: Identidad cultural	6,58	2,76	8,60	7,59	7,37	2,25	8,60	5,05	7,56	2,00	8,60	3,99
Dilema 21: Familia	4,94	2,85	4,75	8,13	5,81	2,75	4,75	7,55	6,30	2,71	8,88	7,37
Dilema 23: Hijos parejas homosexuales	6,39	2,91	8,29	8,45	7,06	2,55	8,29	6,48	7,35	2,35	8,29	5,52
Dilema 26: Matrimonio homosexual	7,66	2,73	9,00	7,45	8,28	2,07	9,00	4,30	8,35	1,99	9,00	3,94

Tabla 41 (cont.)*Estadísticos descriptivos de los dilemas de Justicia Social por nivel educativo*

Dilemas	2º ESO				4º ESO				2º BACH			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mo</i>	σ^2	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mo</i>	σ^2	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mo</i>	σ^2
<i>Reconocimiento</i>												
Dilema 28: Censura internet	4,67	2,59	4,67	6,72	5,60	2,74	8,67	7,52	6,17	2,74	8,67	7,50
<i>Representación</i>												
Dilema 4: Elección delegado	6,76	2,95	8,67	8,72	7,41	2,59	8,67	2,59	7,64	2,41	8,67	5,81
Dilema 6: Comisión escolar	7,13	2,86	9,00	8,21	7,73	2,40	9,00	2,40	7,49	2,45	9,00	6,01
Dilema 9: Voto elecciones generales	6,05	2,75	4,54	7,54	6,12	2,55	4,54	2,55	5,77	2,44	4,54	5,95
Dilema 12: Políticos	3,83	2,60	1,86	6,76	3,61	2,50	1,86	2,50	3,59	2,59	1,86	6,72
Dilema 14: Alumnos escasa participación	4,84	3,15	1,50	9,92	5,61	3,17	9,00	3,17	6,42	3,02	9,00	9,11
Dilema 17: Consultas ciudadanas	6,32	3,13	9,00	9,82	7,41	2,86	9,00	2,86	7,72	2,62	9,00	6,89
Dilema 20: Gobierno democrático	5,92	3,00	8,88	9,02	6,88	2,64	8,88	2,64	7,48	2,14	8,88	4,59
Dilema 22: Lenguas cooficiales	7,00	2,45	8,56	6,01	7,52	2,01	8,56	2,01	7,44	2,04	8,56	4,18
Dilema 25: Jóvenes política	6,43	2,70	8,40	7,31	6,60	2,29	8,40	2,29	6,61	1,97	8,40	3,90
Dilema 30: Justicia universal	6,86	2,47	8,71	6,09	7,28	2,25	8,71	2,25	7,28	2,19	8,71	4,81

Podemos observar que la tendencia mayoritaria de los dilemas es incrementar la media al aumentar el nivel educativo, aunque hay excepciones en algunos de los ítems. Así, por ejemplo los dilemas 2, 8 y 12 siguen un patrón diferente.

6.3.2. Índices de dificultad de los dilemas

El índice de dificultad de un dilema se define como la proporción de sujetos que responden a un ítem correctamente respecto al número total de participantes que contestaron al instrumento. Teniendo en cuenta que en nuestro estudio no hay respuestas correctas ni erróneas –al tratarse de una evaluación sobre distintos enfoques y perspectivas sociales- y que además ofrece alternativas graduadas en un continuo de mayor a menor Justicia Social, no

podemos considerar que una respuesta sea totalmente correcta o incorrecta, sino que reflejan distintos grados o puntos de vista en relación a la Justicia Social. Por dichos motivos, para poder abordar los cálculos de los índices de dificultad de los dilemas hemos optado por definir como respuestas correctas, las alternativas clasificadas con mayor grado de Justicia Social. Así, este índice de dificultad, aunque nos proporciona una visión general del nivel de facilidad-dificultad de cada una de las preguntas, se debe tomar con bastante cautela.

A medida que los valores del índice de dificultad son más altos, significa que la alternativa más justa fue seleccionada por una mayor proporción de participantes, y por consiguiente, el dilema es considerado como más fácil. Aunque existen varios criterios para interpretar este índice, nos hemos basado en el descrito por Ruiz Bolívar (1998) mostrados en la *Tabla 42*.

Tabla 42
Clasificación de los valores del Índice de Dificultad de los dilemas

Valor de Índice de Dificultad (ID)	Clasificación
0,81 – 1	Muy fácil
0,61 – 0,80	Fácil
0,41 – 0,60	Normal
0,21 – 0,40	Difícil
0 – 0,20	Muy Difícil

Atendiendo a dicha clasificación, los Índices de Dificultad de los dilemas del cuestionario (CRJSES) se distribuyen como se muestra en la *Tabla 43*, en la que se presentan los dilemas ordenados por nivel de dificultad (de más difícil a más fácil) para cada una de las Subescalas de Justicia Social.

Tabla 43
Valores y clasificación de los Índices de Dificultad de los dilemas del CRJSES

Dilema	ID 2º ESO	ID 4º ESO	ID 2º Bach	ID Total	Clasificación
<i>Redistribución</i>					
Dilema 2: Alumnos con necesidades	0,22	0,20	0,18	0,20	Muy difícil
Dilema 19: Becas escolares	0,23	0,22	0,28	0,24	Difícil
Dilema 16: Ayudas países pobres	0,29	0,33	0,36	0,32	Difícil
Dilema 13: Discapacidad laboral	0,34	0,38	0,42	0,38	Difícil
Dilema 11: Campañas prevención	0,34	0,44	0,49	0,42	Normal
Dilema 24: Excursión	0,53	0,55	0,58	0,55	Normal

Tabla 43 (cont.)

Valores y clasificación de los Índices de Dificultad de los dilemas del CRJSES

Dilema	ID 2º ESO	ID 4º ESO	ID 2ºBach	ID Total	Clasificación
<i>Redistribución</i>					
Dilema 27: Trabajo infantil	0,47	0,58	0,66	0,56	Normal
Dilema 29: Impuestos	0,38	0,59	0,79	0,57	Normal
Dilema 8: Países pobres	0,70	0,70	0,65	0,69	Fácil
Dilema 5: Dificultades aprendizaje	0,74	0,79	0,81	0,78	Fácil
<i>Reconocimiento</i>					
Dilema 10: Acoso escolar	0,36	0,34	0,32	0,34	Difícil
Dilema 21: Familia	0,27	0,39	0,48	0,37	Difícil
Dilema 28: Censura internet	0,25	0,40	0,51	0,37	Difícil
Dilema 1: Idioma	0,38	0,43	0,46	0,42	Normal
Dilema 3: Acceso TICS	0,37	0,41	0,49	0,42	Normal
Dilema 15: Religión/Hiyab	0,69	0,69	0,64	0,68	Fácil
Dilema 18: Identidad cultural	0,62	0,75	0,77	0,71	Fácil
Dilema 23: Hijos parejas homosexuales	0,69	0,80	0,86	0,78	Fácil
Dilema 7: Mujeres	0,72	0,87	0,89	0,82	Muy fácil
Dilema 26: Matrimonio homosexual	0,80	0,89	0,90	0,86	Muy Fácil
<i>Representación</i>					
Dilema 12: Políticos	0,17	0,14	0,16	0,16	Muy difícil
Dilema 9: Voto elecciones generales	0,44	0,42	0,34	0,40	Difícil
Dilema 14: Alumnos escasa participación	0,30	0,41	0,52	0,40	Difícil
Dilema 25: Jóvenes política	0,58	0,54	0,48	0,54	Normal
Dilema 20: Gobierno democrático	0,45	0,58	0,67	0,56	Normal
Dilema 30: Justicia universal	0,60	0,68	0,68	0,65	Fácil
Dilema 17: Consultas ciudadanas	0,53	0,74	0,79	0,67	Fácil
Dilema 6: Comisión escolar	0,68	0,77	0,71	0,72	Fácil
Dilema 22: Lenguas cooficiales	0,69	0,78	0,76	0,74	Fácil
Dilema 4: Elección delegado	0,69	0,80	0,84	0,77	Fácil

Podemos observar en la *Tabla 43*, que en la Subescala de Redistribución el dilema de mayor dificultad es el 2 (Alumnos con necesidades), siendo los dilemas con menor dificultad en esta Subescala, el 5 (Dificultades aprendizaje) y el 8 (Países pobres). Para la Subescala de Reconocimiento, los dilemas más difíciles son el 10 (Acoso escolar), 21 (Familia) y 28 (Censura internet), clasificados en la categoría de difícil y no habiendo ningún dilema clasificado como muy difícil en esta Subescala. Los dilemas más fáciles en la Subescala de Reconocimiento son el 7 (Mujeres) y el 26 (Matrimonio homosexual), que se encuentran en la categoría de muy fácil. En la Subescala de Representación, el dilema más difícil es el 12 (Políticos) y los más fáciles son el 6 (Comisión escolar), el 22 (Lenguas cooficiales) y el 4 (Elección delegado), clasificados en la categoría de fácil.

Podemos observar que la clasificación de los dilemas por nivel de dificultad se distribuye especialmente en las categorías intermedias, de difícil, normal y fácil –concentrándose el 86,67% de los ítems en estas categorías-, y siendo menos frecuentes los dilemas con un nivel de dificultad muy alto (6,67%) y muy bajo (6,67%). En la *Tabla 44* se presenta el porcentaje y el número de dilemas del CRJSES para cada nivel de dificultad.

Tabla 44
Clasificación de los dilemas por Índice de Dificultad

NIVEL DE DIFICULTAD	Nº DE DILEMAS	PORCENTAJE
MUY DIFÍCIL	2	6,67%
DIFÍCIL	8	26,67%
NORMAL	8	26,67%
FÁCIL	10	33,33%
MUY FÁCIL	2	6,67%

La dificultad total de la prueba en el estudio de estudiantes de Educación Secundaria, extraída a partir de la media de los valores de los ID de todos los dilemas, es de 0,54; pudiendo concluir que hemos elaborado un instrumento con una dificultad media u óptima para evaluar las ideas o representaciones que tienen los participantes acerca de la Justicia Social.

6.3.3. Correlaciones entre Dilemas y Escalas de Justicia Social

El índice de discriminación, es una propiedad psicométrica fundamental que muestra la capacidad del cuestionario para diferenciar entre sujetos que puntúan alto de aquellos que puntúan bajo. Se considera que un ítem manifiesta poder discriminativo cuando es capaz de diferenciar adecuadamente a los sujetos con diferentes grados en la característica que está evaluando, en nuestro instrumento las representaciones sobre Justicia Social en estudiantes de

Educación Secundaria. El poder discriminativo que presenta un ítem puede medirse a través del grado de asociación entre sus respuestas y las puntuaciones en la Subescala que evalúa y respecto a la puntuación global del cuestionario. Podríamos decir que un dilema funciona correctamente, cuando discrimina bien y es capaz de diferenciar adecuadamente a los sujetos con diferentes grados en sus Representaciones de Justicia Social.

Para estimar la efectividad discriminativa de nuestro instrumento, vamos a utilizar la correlación biserial, que nos permite determinar si las personas con representaciones más justas son las que han obtenido puntuaciones más altas en la prueba y cuál es su poder predictivo. Este índice de discriminación lo vamos a calcular a través de la correlación que presenta cada dilema con respecto a la Subescala a la que pertenece y respecto a la puntuación general del cuestionario (Escala Global de Justicia Social), es decir, su correlación ítem-test. Si la dimensión y el ítem miden el mismo constructo o dominio, lo esperable es que los sujetos con altas puntuaciones en cada Subescala tiendan a responder correctamente a los dilemas que las integran; mientras que aquellos con baja puntuación tiendan a responder de forma incorrecta (o en dirección contraria) a dichos dilemas. De este modo, un buen ítem es aquel que discrimina entre los sujetos que manifiestan un nivel alto y bajo en la variable que mide el cuestionario, en este caso las representaciones de Justicia Social.

Para calcular la correlación de los ítems con las variables que evalúan (Subescalas de Redistribución, Reconocimiento y Representación) y con la puntuación total del cuestionario (Escala Global de Justicia Social), hemos utilizado el coeficiente de correlación de Pearson. Con esta correlación podemos observar en qué medida el responder correctamente a un ítem está relacionado con puntuar alto en todo el cuestionario (Justicia Social Global) o en la Subescala evaluada (Redistribución, Reconocimiento, Representación).

En la *Tabla 45* se muestran los valores de correlación de todos los dilemas respecto a las Subescalas o dimensiones evaluadas y respecto a la puntuación global del cuestionario (Escala Global de Justicia Social).

Tabla 45
Correlaciones de Pearson Dilema-Dimensión del CRJSES

Pregunta	Redistribución	Reconocimiento	Representación	JS Total
<i>Redistribución</i>				
Dilema 2: Alumnos con necesidades	0,329**	0,031	0,038*	0,179**
Dilema 5: Dificultades aprendizaje	0,410**	0,173**	0,174**	0,338**
Dilema 8: Países pobres	0,296**	0,150**	0,157**	0,269**
Dilema 11: Campañas prevención	0,292**	0,175**	0,178**	0,287**

Tabla 45 (cont.)

Correlaciones de Pearson Dilema-Dimensión del CRJSES

Pregunta	Redistribución	Reconocimiento	Representación	JS Total
<i>Redistribución</i>				
Dilema 13: Discapacidad laboral	0,399**	0,164**	0,169**	0,327**
Dilema 16: Ayudas países pobres	0,360**	0,107**	0,106**	0,257**
Dilema 19: Becas escolares	0,336**	0,028	0,065**	0,192**
Dilema 24: Excursión	0,481**	0,088**	0,085**	0,293**
Dilema 27: Trabajo infantil	0,499**	0,150**	0,150**	0,357**
Dilema 29: Impuestos	0,465**	0,196**	0,132**	0,355**
<i>Reconocimiento</i>				
Dilema 1: Idioma	0,112**	0,403**	0,109**	0,281**
Dilema 3: Acceso TICS	0,047**	0,290**	0,055**	0,177**
Dilema 7: Mujeres	0,226**	0,454**	0,200**	0,395**
Dilema 10: Acoso escolar	-0,005	0,168**	0,034	0,089**
Dilema 15: Religión/Hiyab	0,115**	0,398**	0,211**	0,324**
Dilema 18: Identidad cultural	0,144**	0,474**	0,230**	0,379**
Dilema 21: Familia	0,171**	0,559**	0,212**	0,423**
Dilema 23: Hijos parejas homosexuales	0,224**	0,615**	0,289**	0,506**
Dilema 26: Matrimonio homosexual	0,185**	0,575**	0,288**	0,469**
Dilema 28: Censura internet	0,137**	0,408**	0,130**	0,304**
<i>Representación</i>				
Dilema 4: Elección delegado	0,139**	0,166**	0,385**	0,302**
Dilema 6: Comisión escolar	0,183**	0,239**	0,472**	0,392**
Dilema 9: Voto elecciones generales	0,052**	0,172**	0,358**	0,254**
Dilema 12: Políticos	0,063**	-0,020	0,210**	0,108**
Dilema 14: Alumnos escasa participación	0,111**	0,132**	0,416**	0,287**
Dilema 17: Consultas ciudadanas	0,170**	0,192**	0,489**	0,372**
Dilema 20: Gobierno democrático	0,189**	0,248**	0,443**	0,387**
Dilema 22: Lenguas cooficiales	0,143**	0,187**	0,383**	0,313**
Dilema 25: Jóvenes política	0,048**	0,085**	0,312**	0,193**
Dilema 30: Justicia universal	0,090**	0,160**	0,385**	0,277**

**La correlación es significativa al nivel 0.01

*La correlación es significativa al nivel 0.05

En la *Tabla 45* se han sombreado los valores de correlación de Pearson que corresponden con la dimensión que evalúa cada dilema, así como los valores de la Escala Global de Justicia Social representada por todos los ítems.

Podemos observar que todos los dilemas tienen una relación lineal positiva y significativa ($p < 0.01$) con las Subescalas a las que pertenecen y respecto a la Escala Global de Justicia Social, que corresponde con la puntuación total en el CRJSES. Además, vemos que para cada dilema, los valores más altos de correlación corresponden -en todos los casos- con la Subescala a la que pertenece. Estos resultados nos vienen a indicar, que aunque muchos de los dilemas son multidimensionales, pues se ven implicados en más de una dimensión o Subescala; tras valorar sus índices de correlación observamos que los valores más altos y significativos de cada uno de ellos, corresponden con la Subescala que lo integra.

Si analizamos las correlaciones entre las Subescalas, podemos ver que existe una significación muy alta entre todas ellas ($p < ,001$) como se muestra en la *Tabla 46*. Esto nos permite confirmar que entre todas las Subescalas hay una gran vinculación y están muy relacionadas.

Tabla 46
Correlaciones de Pearson entre las Subescalas de Justicia Social

		Redistribución	Reconocimiento	Representación	JS Total
Redistribución	Pearson	1	,317	,310	,728
	Sig.		,000***	,000***	,000***
Reconocimiento	Pearson		1	,404	,773
	Sig.			,000***	,000***
Representación	Pearson			1	,749
	Sig.				,000***
JS Total	Pearson				1

***. $p < .001$

6.3.4. Análisis individual de los dilemas

Una vez analizados los estadísticos descriptivos, índices de dificultad y correlación de los dilemas, estudiaremos cada uno de ellos de forma independiente, evaluando los porcentajes de respuestas de sus alternativas, así como sus diferencias significativas respecto a las variables género, curso y su interacción; considerando cada uno de los dilemas individualmente clasificándolos por Subescalas.

6.3.4.1. Análisis de los dilemas de la Subescala de Redistribución

En este apartado se introducen los dilemas de la Subescala de Redistribución de recursos, bienes y capacidades; la cual está muy relacionada con la dimensión económica de la Justicia Social aunque abarca una profundidad mucho más amplia de aspectos, como se puede observar en los dilemas que se describen a continuación.

➤ Dilema 2: Alumnos con necesidades

En el Dilema 2, que se expone el tema de la distribución de recursos y apoyos en los centros educativos considerando a los alumnos con necesidades educativas especiales, podemos observar en la *Tabla 47* que la alternativa más seleccionada es la que propone un planteamiento intermedio de Justicia Social en todos los niveles educativos, tanto en el grupo de mujeres como de hombres. Siendo la alternativa con menor porcentaje de respuesta la opción más justa en todos los grupos.

Tabla 47

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 2 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º ESO	21,7%	55,4%	22,9%	21,4%	50,9%	27,7%	21,6%	53,2%	25,3%
4º ESO	18,3%	55,8%	25,9%	22,8%	41,6%	35,6%	20,4%	49,2%	30,4%
2º Bach.	16,8%	58,6%	24,5%	18,2%	47,8%	34,1%	17,5%	53,3%	29,2%
Total	19,2%	56,4%	24,4%	20,9%	46,9%	32,1%	20,0%	51,8%	28,2%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) para comprobar si existen diferencias significativas por curso, por género y en la interacción de ambas variables, observamos en la *Tabla 48* que se presentan diferencias por género y por curso, pero no en su interacción. Realizando un análisis de contraste post hoc mediante el estadístico de Scheffé para determinar entre qué cursos se presentan tales diferencias, comprobamos que sólo aparecen diferencias significativas ($p=0,31$) entre los estudiantes de 2º ESO y 2º Bachillerato.

Tabla 48

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 2

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	4,225	,015*	,003
Curso	2	6,808	,009**	,002
Género*Curso	2	,165	,848	,000
Error	3217			

*, $p < .05$; **, $p < .01$; ***, $p < .001$

Podemos ver estos resultados gráficamente en la *Figura 33*, donde observamos que contrastando con los resultados obtenidos en el análisis de las Escalas de Justicia Social y en contra de los resultados esperados, en el Dilema 2 las diferencias entre hombres y mujeres se van incrementando en los niveles educativos superiores y las medias obtenidas van disminuyendo cuando aumentamos el nivel educativo.

Es conveniente aclarar que los valores de los gráficos representan un rango acotado por las puntuaciones medias obtenidas en cada dilema, con la intención de focalizar visualmente las diferencias obtenidas. Esto hace que el intervalo representado de los valores de las medias estimadas sea distinto para cada dilema, pues el rango real de las puntuaciones y por lo tanto de la Escala, puede oscilar entre 1 y 9.

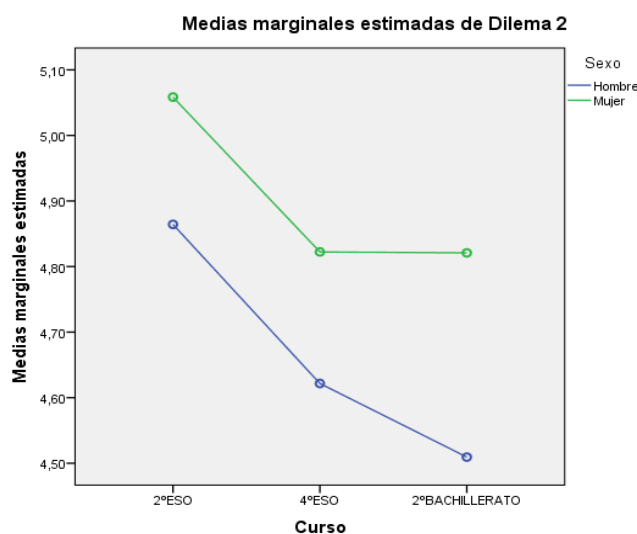


Figura 33: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 2

➤ Dilema 5: Dificultades aprendizaje

En el Dilema 5, sobre el apoyo que deberían recibir los estudiantes con dificultades de aprendizaje, los porcentajes más altos de respuesta corresponden con la alternativa más justa en todos los niveles educativos para ambos géneros, apreciándose el porcentaje menor de respuesta sobre la alternativa menos justa en todos los grupos.

Tabla 49

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 5 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B +J	C =J	A -J	B +J	C =J	A -J	B +J	C =J
2º ESO	1,2%	78,9%	19,9%	5,4%	69,1%	25,5%	3,2%	74,1%	22,7%
4º ESO	1,5%	81,5%	16,9%	1,7%	76,3%	21,9%	1,6%	79,1%	19,3%
2º Bach.	2,0%	83,6%	14,4%	3,6%	79,1%	17,3%	2,8%	81,4%	15,8%
Total	1,5%	81,1%	17,3%	3,7%	74,4%	22,0%	2,5%	77,9%	19,6%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) de género por curso, podemos ver que aparecen diferencias estadísticamente significativas sobre las variables género y curso, pero no en la interacción entre ambas, como se muestra en la *Tabla 50*.

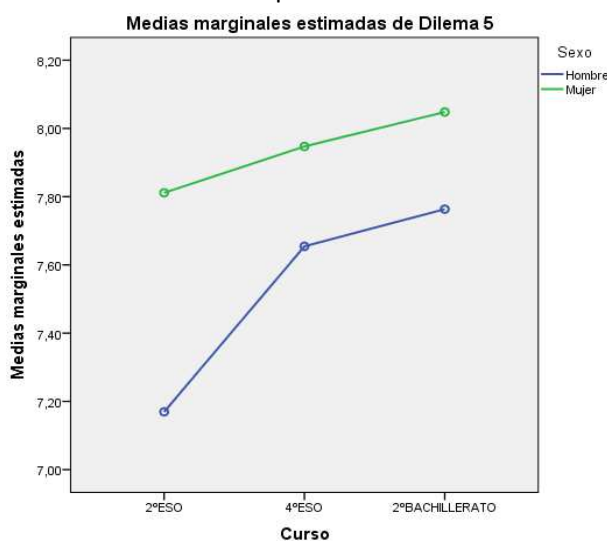
Tabla 50
Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 5

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	22,455	,000***	,007
Curso	2	8,736	,000***	,005
Género*Curso	2	2,013	,134	,001
Error	3217			

***. $p < .001$

Tras aplicar el estadístico de Scheffé en los contrastes post hoc sobre la variable curso, observamos que las diferencias aparecen entre 2º ESO y 4º ESO ($p=.007$) y entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p<.001$).

En la *Figura 34* se observa que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los niveles educativos y las diferencias entre los géneros se van reduciendo al incrementar el curso académico de los participantes, obteniendo puntuaciones medias más altas en los cursos educativos superiores.



*Figura 34: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 5*

➤ Dilema 8: Países pobres

El Dilema 8, que plantea el tema de la gestión económica en los países pobres, presenta el mayor porcentaje de respuesta sobre la alternativa más justa en todos los grupos de hombres y mujeres en los distintos niveles educativos. La siguiente opción por porcentaje de respuesta es la alternativa con un planteamiento intermedio de Justicia Social, siendo la alternativa menos elegida en todos los grupos, la menos justa. Podemos observar estos resultados en la *Tabla 51*.

Tabla 51

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 8 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º ESO	70,5%	24,8%	4,8%	70,0%	22,6%	7,4%	70,2%	23,7%	6,1%
4º ESO	74,3%	21,8%	3,9%	64,9%	27,9%	7,2%	69,9%	24,7%	5,4%
2º Bach.	66,4%	29,6%	3,9%	64,3%	29,8%	5,8%	65,4%	29,7%	4,9%
Total	70,7%	25,0%	4,2%	66,7%	26,4%	6,9%	68,8%	25,7%	5,5%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) de género por curso, observamos que en el Dilema 8 aparecen diferencias estadísticamente significativas por género, pero no por curso, ni en la interacción Género*Curso, tal como se muestra en la *Tabla 52*.

Tabla 52

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 8

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	10,709	,001**	,003
Curso	2	,881	,415	,001
Género*Curso	2	2,045	,130	,001
Error	3217			

** . p < .01; *** . p < .001

En la *Figura 35*, podemos ver que las mayores diferencias entre hombres y mujeres aparecen en los estudiantes de 4º ESO. Observamos que en el Dilema 8, el grupo de las mujeres ha obtenido la puntuación media más alta en 4º ESO mientras que el grupo de los hombres tiene la menor media en el mismo curso, lo que hace que la diferencia entre los géneros se incremente en este nivel educativo. Además, observamos que en contra de los resultados esperados, el grupo de los hombres presenta la media más alta en 2º ESO y el grupo de las mujeres la media más baja en 2º de Bachillerato. Sin embargo, las diferencias asociadas al curso no resultan estadísticamente significativas.

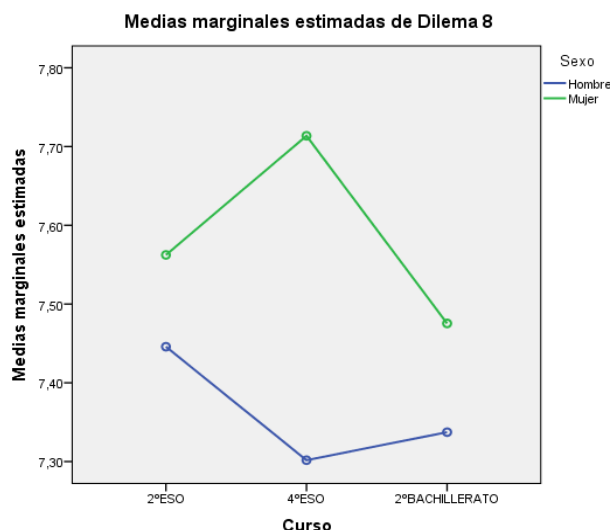


Figura 35: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 8

➤ Dilema 11: Campañas prevención

En el Dilema 11, sobre las campañas de prevención en jóvenes adolescentes, observamos que no hay mucha diferencia entre los porcentajes de respuesta de la alternativa más justa y la que propone un planteamiento intermedio de Justicia Social. Sin embargo, el porcentaje mayor de respuesta lo encontramos en todos los grupos sobre la alternativa intermedia, excepto en el grupo de hombres de 2º Bachillerato, que presenta el mayor porcentaje de respuesta en la alternativa que propone el planteamiento más justo.

Tabla 53

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 11 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J
2º ESO	8,7%	55,4%	35,8%	17,3%	50,0%	32,7%	13,0%	52,7%	34,3%
4º ESO	4,7%	51,5%	43,8%	6,4%	49,9%	43,7%	5,5%	50,8%	43,8%
2º Bach.	3,1%	49,2%	47,7%	6,1%	44,0%	49,9%	4,5%	46,7%	48,8%
Total	5,7%	52,3%	42,0%	10,5%	48,3%	41,3%	8,0%	50,4%	41,6%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) para observar las diferencias, comprobamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros y entre los cursos, pero no en la interacción de ambas variables. Tras realizar los análisis de contraste post hoc utilizando el estadístico de Scheffé, observamos que aparecen diferencias significativas entre 2º ESO y 4º ESO ($p < .001$) y entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < .001$).

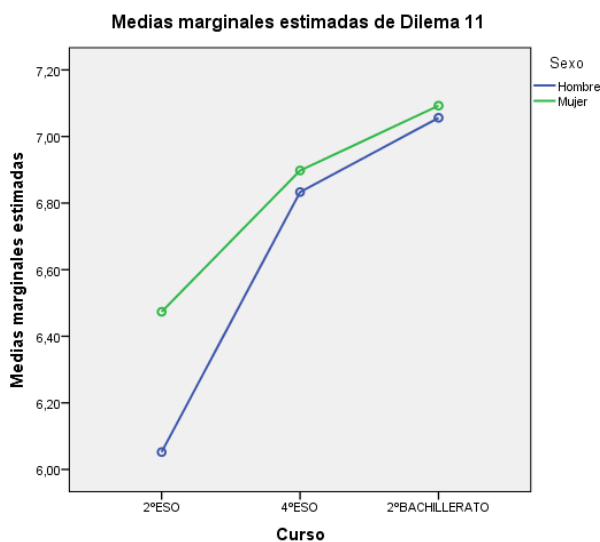
Tabla 54

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 11

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	5,241	,022*	,002
Curso	2	42,229	,000***	,026
Género*Curso	2	2,813	p=,060	,002
Error	3217			

*, $p < .05$; ***, $p < .001$

Estos resultados los podemos ver gráficamente en la *Figura 36*, donde observamos que las diferencias entre hombres y mujeres se van reduciendo cuando aumentamos el nivel educativo de los participantes, a la vez que ambos géneros presentan las puntuaciones medias más altas en los cursos superiores.



*Figura 36: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 11*

➤ Dilema 13: Discapacidad laboral

El Dilema 13, sobre el salario que deberían recibir las personas con discapacidad en el trabajo, presenta los mayores porcentajes de respuesta en la alternativa con un planteamiento intermedio de Justicia Social en todos los grupos, excepto en los hombres de 4º ESO y 2º Bachillerato, que tienen los porcentajes más altos de respuesta sobre la alternativa más justa. Además, observamos que el porcentaje de respuesta de la alternativa menos justa, es mayor en el grupo de los hombres que en el de las mujeres en todos los niveles educativos.

Tabla 55

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 13 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A =J	B -J	C +J	A =J	B -J	C +J	A =J	B -J	C +J
2º ESO	50,1%	14,8%	35,1%	42,6%	23,4%	33,9%	46,4%	19,1%	34,5%
4º ESO	47,0%	16,2%	36,9%	36,1%	23,6%	40,3%	41,9%	19,6%	38,5%
2º Bach.	45,3%	15,1%	39,6%	34,5%	21,5%	43,9%	40,0%	18,3%	41,7%
Total	47,6%	15,4%	37,0%	38,2%	22,9%	38,9%	43,0%	19,0%	37,9%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) de Género*Curso, observamos que en el Dilema 13 aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de hombres y mujeres, pero no respecto a los distintos niveles educativos, ni en la interacción de Género*Curso como podemos ver en la *Tabla 56*.

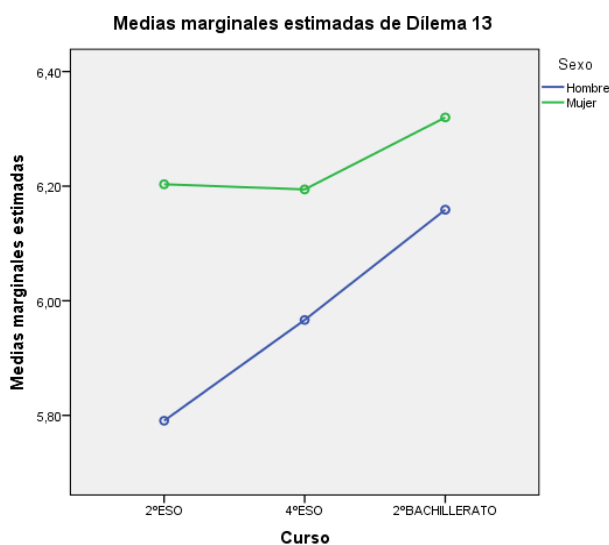
Tabla 56

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 13

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	8,397	,004**	,003
Curso	2	2,276	,103	,001
Género*Curso	2	,687	,503	,000
Error	3217			

*. p < .05; **. p < .01; ***. p < .001

Podemos ver estas diferencias en el gráfico de la *Figura 37*, observando que las mujeres presentan puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los niveles educativos, pero estas diferencias se van reduciendo cuando aumentamos el nivel educativo de los participantes.



*Figura 37: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 13*

➤ Dilema 16: Ayudas países pobres

En el Dilema 16, sobre la gestión de las ayudas económicas hacia los países pobres, podemos observar en todos los grupos de hombres y mujeres de los tres niveles educativos el mismo patrón porcentual: con el porcentaje más alto de respuesta sobre la alternativa de Justicia Social intermedia, seguido de la alternativa más justa y con un porcentaje más reducido en la alternativa menos justa en todos los grupos.

Tabla 57*Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 16 por curso y género*

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B +J	C =J	A -J	B +J	C =J	A -J	B +J	C =J
2º ESO	24,6%	28,9%	46,5%	28,8%	29,8%	41,4%	26,7%	29,3%	44,0%
4º ESO	20,4%	31,8%	47,8%	19,1%	34,2%	46,7%	19,8%	32,9%	47,3%
2º Bach.	16,0%	34,7%	49,2%	12,6%	36,4%	51,0%	14,3%	35,6%	50,1%
Total	20,7%	31,5%	47,7%	20,9%	33,1%	45,9%	20,8%	32,3%	46,8%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

En la tabla de ANOVA (2x3) que se muestra en la *Tabla 58* podemos observar que en el Dilema 16 aparecen diferencias estadísticamente significativas respecto al curso pero no respecto al género, ni en la interacción de Género*Curso. Si realizamos el análisis de contraste post hoc sobre la variable curso, aplicando el estadístico de Scheffé observamos que las diferencias aparecen entre todos los grupos: entre 2º ESO y 4º ESO ($p=,001$), entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p<,001$) y entre 4º ESO y 2º Bachillerato ($p=,021$).

Tabla 58*Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 16*

Origen	Gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	,369	,543	,000
Curso	2	21,232	,000***	,013
Género*Curso	2	1,523	,218	,001
Error	3217			

***. $p < .001$

Podemos ver estas diferencias de forma gráfica en la *Figura 38*, donde observamos que en el Dilema 16 las respuestas de los estudiantes, tanto en el grupo de mujeres como de hombres, tienden hacia una visión social más justa cuando aumentamos el nivel educativo de los participantes. Por otra parte, en el grupo de 2º ESO, las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres, pero en 4º ESO y 2º Bachillerato, los hombres tienen puntuaciones medias por encima de las mujeres, en oposición al patrón habitual obtenido en el análisis de las Escalas y Subescalas de Justicia Social. Sin embargo, las diferencias por género en el Dilema 16 no resultan estadísticamente significativas.

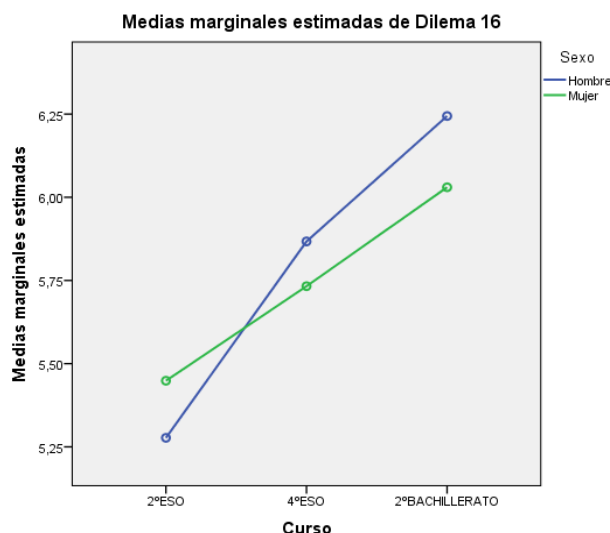


Figura 38: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 16

➤ Dilema 19: Becas escolares

En el Dilema 19, sobre la asignación de becas para estudiar, observamos que en todos los grupos la alternativa con mayor porcentaje de respuesta es la que plantea una posición intermedia en la Escala de Justicia Social, excepto en el grupo de hombres de 2º ESO en los que se presenta mayor porcentaje de respuesta sobre la alternativa menos justa. Del mismo modo, observamos que los menores porcentajes de respuesta están vinculados con la alternativa más justa, excepto en los grupos de hombres y mujeres de 2º Bachillerato, donde la frecuencia de respuesta hacia esta alternativa más justa aumenta.

Tabla 59

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 19 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B +J	C =J	A -J	B +J	C =J	A -J	B +J	C =J
2º ESO	34,4%	23,7%	41,8%	40,2%	21,7%	38,2%	37,3%	22,7%	40,0%
4º ESO	26,5%	20,6%	52,9%	26,1%	24,1%	49,8%	26,3%	22,3%	51,4%
2º Bach.	12,9%	29,6%	57,5%	16,2%	27,0%	56,8%	14,6%	28,3%	57,1%
Total	25,7%	24,2%	50,1%	28,6%	24,0%	47,3%	27,1%	24,1%	48,8%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

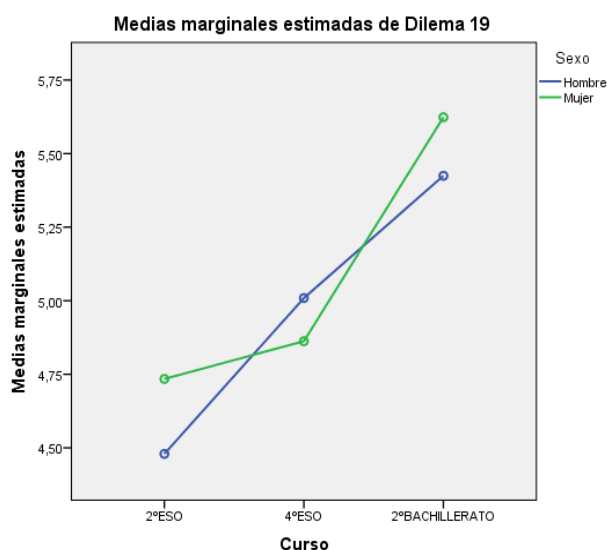
Tras realizar un ANOVA (2x3) observamos que en el Dilema 19 existen diferencias significativas por curso, pero no por género, ni en la interacción de ambas. Realizando los análisis de contraste utilizando el estadístico de Scheffé comprobamos que las diferencias aparecen entre todos los niveles educativos, así encontramos diferencias entre 2º ESO y 4º ESO ($p=,006$), 2º ESO y 2º Bachillerato ($p<,001$) y entre 4º ESO y 2º Bachillerato ($p<,001$).

Tabla 60*Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 19*

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	1,398	,237	,000
Curso	2	36,850	,000***	,022
Género*Curso	2	2,214	,109	,001
Error	3217			

***. $p < .001$

Podemos observar estas diferencias gráficamente en la *Figura 39*, que nos muestra que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los grupos excepto en 4º ESO, aunque las diferencias respecto al género no resultan estadísticamente significativas. Además, las medias de los grupos se van incrementando según aumenta el nivel educativo de los participantes, tanto en mujeres como en hombres.

*Figura 39: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 19*

➤ Dilema 24: Excursión

El Dilema 24, sobre cómo gestionar las excursiones cuando algunos niños y niñas no tienen suficientes recursos para poder participar, presenta el mayor porcentaje de respuesta en la alternativa más justa en todos los niveles educativos tanto en el grupo de hombres como de mujeres. Sin embargo, observamos que la alternativa menos justa es la que ocupa la segunda posición por porcentaje de respuesta, siendo la alternativa de Justicia Social intermedia la que posee un porcentaje de respuesta más bajo, como se puede apreciar en la *Tabla 61*.

Tabla 61

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 24 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º ESO	53,9%	19,1%	27,0%	52,8%	18,8%	28,5%	53,3%	18,9%	27,7%
4º ESO	57,6%	16,0%	26,4%	51,7%	20,8%	27,4%	54,9%	18,3%	26,9%
2º Bach.	60,8%	13,3%	25,8%	54,4%	20,4%	25,2%	57,6%	16,9%	25,5%
Total	57,1%	16,4%	26,5%	52,9%	19,9%	27,2%	55,1%	18,1%	26,8%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Al realizar un ANOVA (2x3) de Género*Curso, observamos que no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por curso, ni en la interacción de ambas variables, como se puede ver en la *Tabla 62*.

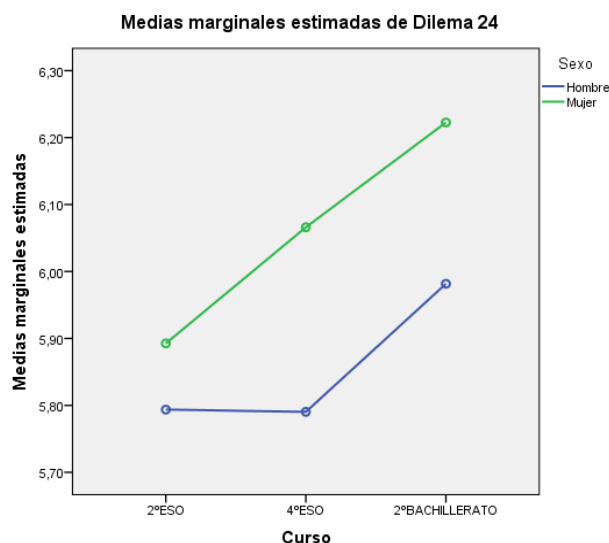
Tabla 62

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 24

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	2,963	,085	,001
Curso	2	1,559	,210	,001
Género*Curso	2	,224	,799	,000
Error	3217			

***. $p < .001$

En el gráfico presentado en la *Figura 40*, observamos que en el Dilema 24, las mujeres van incrementando la media de los grupos cuando aumenta el nivel educativo de los participantes. Sin embargo, en el grupo de los hombres no apreciamos incremento entre 2º ESO y 4º ESO, pero sí en 2º Bachillerato. Encontrando las mayores diferencias entre los géneros en 4º ESO y 2º Bachillerato. Sin embargo, las diferencias entre los grupos en el Dilema 24 no resultan estadísticamente significativas ni por género ni por curso.



*Figura 40: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 24*

➤ Dilema 27: Trabajo infantil

En el Dilema 27, sobre el trabajo infantil, observamos que en todos los grupos la alternativa más justa es la que presenta mayor porcentaje de respuesta, estando en segunda posición la alternativa menos justa y con el menor porcentaje de respuesta la alternativa de Justicia Social intermedia, como se muestra en la *Tabla 63*.

Tabla 63*Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 27 por curso y género*

	Mujeres			Hombres			Total		
	A =J	B +J	C -J	A =J	B +J	C -J	A =J	B +J	C -J
2º ESO	13,0%	51,5%	35,5%	19,5%	42,4%	38,1%	16,2%	47,0%	36,8%
4º ESO	5,0%	62,1%	32,9%	10,6%	52,8%	36,6%	7,6%	57,8%	34,6%
2º Bach.	2,2%	67,8%	30,0%	4,0%	64,1%	31,8%	3,1%	66,0%	30,9%
Total	7,2%	59,8%	33,1%	12,1%	52,1%	35,8%	9,6%	56,0%	34,4%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Tras realizar un ANOVA (2x3) de género por curso observamos diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) por género y curso, pero no en la interacción entre ambas variables como se puede ver en la *Tabla 64*. Para comprobar entre qué cursos aparecen tales diferencias realizamos un análisis de contraste post hoc mediante el estadístico de Scheffé y observamos que aparecen diferencias entre 2º ESO y 4º ESO ($p < .001$), 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < .001$) y entre 4º ESO y 2º Bachillerato ($p = .005$).

Tabla 64*Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 27*

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	12,683	,000***	,004
Curso	2	27,007	,000***	,017
Género*Curso	2	,676	,509	,000
Error	3217			

***. $p < .001$

En la *Figura 41* podemos observar gráficamente que, tanto en el grupo de mujeres como de hombres, las medias de los grupos se van incrementando cuando aumentamos el nivel educativo de los participantes. Además, en el Dilema 27, en todos los cursos analizados las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres.

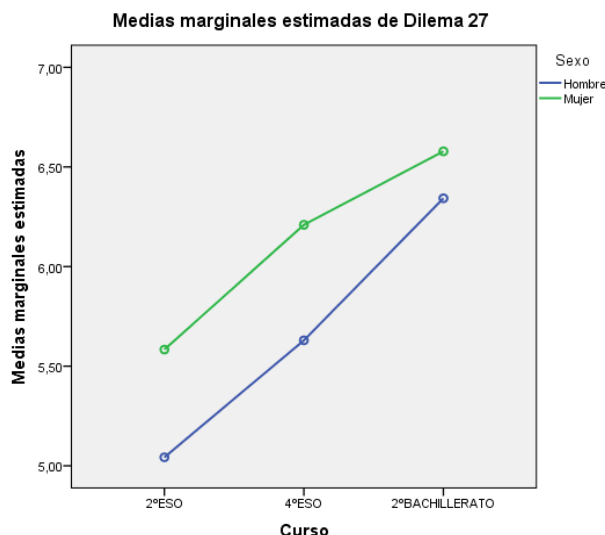


Figura 41: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 27

➤ Dilema 29: Impuestos

El Dilema 29, referido al pago de impuestos, concentra el mayor porcentaje de respuesta sobre la alternativa más justa en todos los grupos, excepto en las mujeres de 2º ESO. Además, ese porcentaje se va incrementando en los niveles educativos superiores. En segundo lugar por porcentaje de respuesta, se encuentra la alternativa de Justicia Social intermedia, siendo los porcentajes más bajos en todos los grupos, los de la alternativa que presenta el planteamiento menos justo.

Tabla 65

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 29 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A =J	B +J	C -J	A =J	B +J	C -J	A =J	B +J	C -J
2º ESO	41,7%	32,6%	25,7%	35,5%	43,4%	21,1%	38,6%	38,0%	23,4%
4º ESO	28,3%	53,7%	18,0%	23,6%	66,0%	10,4%	26,1%	59,4%	14,5%
2º Bach.	14,3%	79,4%	6,4%	17,8%	78,2%	4,1%	16,0%	78,8%	5,2%
Total	29,3%	53,1%	17,6%	26,5%	60,8%	12,7%	28,0%	56,8%	15,2%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

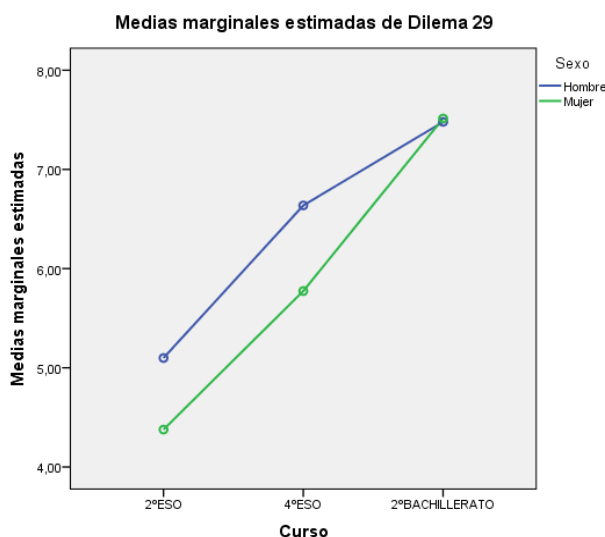
Realizando un ANOVA (2x3) de Género*Curso, observamos diferencias estadísticamente significativas por género, por curso y en la interacción de ambas variables. Para comprobar entre qué cursos aparecen tales diferencias, aplicamos un análisis de contraste post hoc utilizando el estadístico de Scheffé y observamos diferencias significativas ($p < ,001$) entre todos los niveles educativos (2º ESO y 4º ESO, 2º ESO y 2º Bachillerato, 4º ESO y 2º Bachillerato).

Tabla 66*Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 29*

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	21,957	,000***	,007
Curso	2	206,906	,000***	,114
Género*Curso	2	5,869	,003**	,004
Error	3217			

. $p < .01$; *. $p < .001$

En la *Figura 42* podemos ver gráficamente estas diferencias y observamos que en el Dilema 29, el grupo de los hombres ha obtenido puntuaciones medias más altas que las mujeres en los grupos de ESO. Sin embargo en 2º Bachillerato estas medias tienden a confluir. Además, podemos ver que las medias de los grupos tienden a incrementarse en los niveles educativos superiores, tanto en las mujeres como en los hombres.

*Figura 42: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 29*

6.3.4.2. Análisis de los dilemas de la Subescala de Reconocimiento

En este apartado se introducen los dilemas pertenecientes a la Subescala de Reconocimiento de la diversidad y valoración de sus diferencias, cubriendo una amplia variedad de contenidos relacionados con esta perspectiva dimensional de la Justicia Social, como la cultura, la religión, la lengua, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el género y la orientación sexual, entre otros.

➤ Dilema 1: Idioma

En el Dilema 1, sobre la garantía de los derechos ciudadanos en relación con el idioma, observamos el mayor porcentaje de respuesta en la alternativa más justa en todos los niveles educativos, en hombres y mujeres. Sin embargo, la alternativa menos justa y de Justicia Social

intermedia presentan porcentajes de respuesta muy similares, siendo la opción menos justa la que concentra el mayor porcentaje, excepto en los grupos de hombres y mujeres en 2º ESO.

Tabla 67

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 1 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J
2º ESO	30,7%	31,0%	38,3%	29,3%	33,7%	37,0%	30,0%	32,3%	37,7%
4º ESO	30,6%	27,4%	42,0%	32,1%	24,2%	43,7%	31,3%	25,9%	42,8%
2º Bach.	27,4%	27,1%	45,5%	29,1%	24,9%	46,0%	28,2%	26,0%	45,7%
Total	29,7%	28,6%	41,6%	30,2%	28,0%	41,8%	30,0%	28,3%	41,7%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Al analizar las diferencias mediante un ANOVA (2x3), podemos observar en la *Tabla 68* que aparecen diferencias estadísticamente significativas respecto al curso, pero no entre los géneros, ni en la interacción de Género*Curso. Realizando los análisis de contraste post hoc con el estadístico de Scheffé sobre la variable curso, comprobamos que las diferencias aparecen sólo entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p=.011$).

Tabla 68

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 1

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	,002	,965	,000
Curso	2	4,556	,011*	,003
Género*Curso	2	,031	,969	,000
Error	3217			

*, $p < .05$

En el gráfico de la *Figura 43*, podemos ver que las puntuaciones medias de hombres y mujeres están muy próximas en los tres niveles educativos participantes, siendo algo más alta la media de las mujeres en 2º ESO y 2º Bachillerato, y la de los hombres en 4º ESO, aunque estas diferencias no resultan estadísticamente significativas. Además, observamos que las puntuaciones medias obtenidas tienden a incrementarse cuando aumenta el nivel educativo de los participantes.

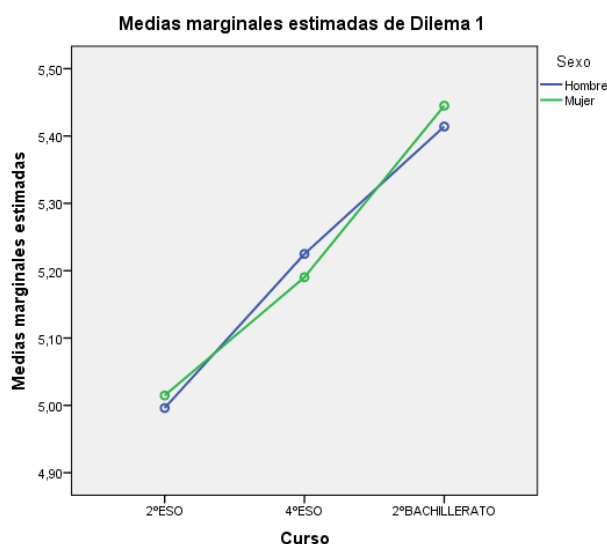


Figura 43: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 1

➤ Dilema 3: Acceso TICS

El Dilema 3, sobre el derecho de acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación, presenta el mayor porcentaje de respuesta en todos los grupos en la alternativa con un planteamiento de Justicia Social intermedia, excepto en los hombres de 2º Bachillerato, cuyo mayor porcentaje recae sobre la alternativa más justa. Los porcentajes de respuesta más bajos corresponden en todos los grupos con la alternativa menos justa.

Tabla 69

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 3 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B -J	C =J	A +J	B -J	C =J	A +J	B -J	C =J
2º ESO	37,0%	7,3%	55,8%	37,7%	12,9%	49,4%	37,3%	10,1%	52,6%
4º ESO	38,5%	6,1%	55,5%	44,4%	6,0%	49,6%	41,2%	6,0%	52,8%
2º Bach.	44,3%	4,6%	51,1%	54,5%	3,8%	41,7%	49,3%	4,2%	46,4%
Total	39,5%	6,1%	54,4%	44,7%	8,0%	47,3%	42,0%	7,0%	50,9%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) de género por curso, observamos diferencias estadísticamente significativas respecto al curso y en la interacción Género*Curso, pero no entre hombres y mujeres. Realizando los análisis de contraste post hoc sobre la variable curso con el estadístico de Scheffé, observamos diferencias significativas entre 2º ESO y 4º ESO ($p=,007$), entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p=,000$) y entre 4º ESO y 2º Bachillerato ($p=,001$).

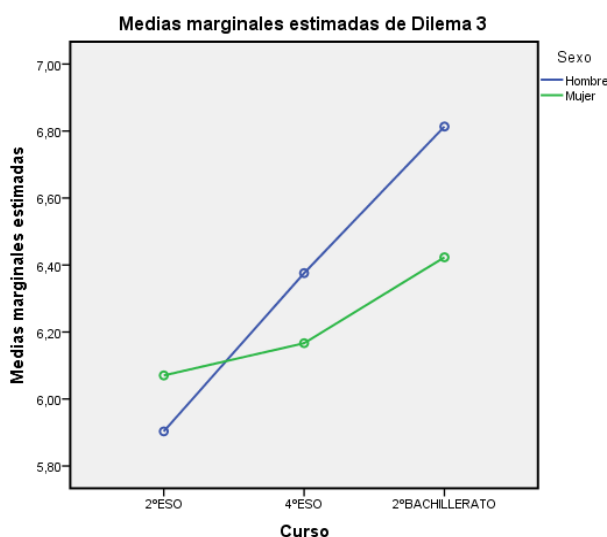
Tabla 70

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 3

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	3,654	,056	,001
Curso	2	22,839	,000***	,014
Género*Curso	2	4,830	,008**	,003
Error	3217			

** . p < .01; *** . p < .001

En la *Figura 44* se presenta el gráfico de la interacción Género*Curso en el Dilema 3, mostrando que las medias de los grupos tienden a aumentar en los niveles educativos superiores, siendo mayor este incremento en el grupo de los hombres, pues sobrepasan la media de las mujeres en 4º ESO y 2º Bachillerato. Sin embargo, las diferencias por género no resultan estadísticamente significativas.



*Figura 44: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 3*

➤ Dilema 7: Mujeres

En el Dilema 7, sobre la discriminación que sufren las mujeres en nuestra sociedad, apreciamos el mayor porcentaje de respuesta en la alternativa más justa en todos los grupos de hombres y mujeres. Además, este porcentaje tiende a incrementarse en los niveles educativos superiores. Los porcentajes de respuesta más bajos aparecen sobre la alternativa que propone el planteamiento de menor Justicia Social, reduciéndose estos porcentajes en los cursos superiores.

Tabla 71*Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 7 por curso y género*

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º ESO	74,9%	18,5%	6,6%	69,1%	21,4%	9,5%	72,0%	19,9%	8,1%
4º ESO	91,3%	7,2%	1,5%	82,9%	11,6%	5,4%	87,4%	9,3%	3,3%
2º Bach.	93,9%	5,9%	0,2%	84,0%	10,8%	5,2%	89,0%	8,3%	2,7%
Total	86,0%	11,0%	3,0%	77,9%	15,1%	6,9%	82,1%	13,0%	4,9%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

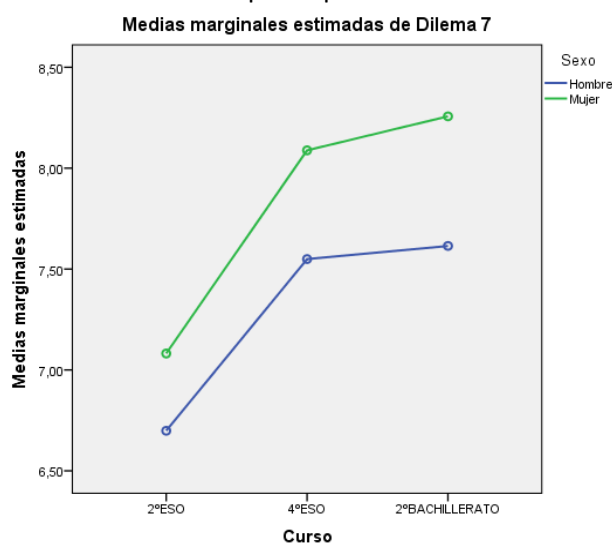
Mediante un ANOVA (2x3) de género por curso, comprobamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros, entre los cursos, pero no en la interacción de ambas variables, como podemos observar en la *Tabla 72*. Para comprobar las diferencias entre los cursos realizamos un análisis de contraste post hoc mediante el estadístico de Scheffé y observamos diferencias estadísticamente significativas entre 2º ESO y 4º ESO ($p < ,001$) y entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < ,001$).

Tabla 72*Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 7*

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	40,781	,000***	,013
Curso	2	69,327	,000***	,041
Género*Curso	2	,857	,424	,001
Error	3217			

***. $p < .001$

En el gráfico que se muestra en la *Figura 45* podemos observar que las mujeres presentan puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los niveles educativos. Además, ambos géneros siguen la misma tendencia en el Dilema 7 al incrementar sus medias cuando aumenta el nivel educativo de los participantes.

*Figura 45: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 7*

➤ Dilema 10: Acoso escolar

El Dilema 10 plantea el modo más adecuado de intervención de los estudiantes cuando observan algún caso de acoso en el entorno escolar y presenta el mayor porcentaje de respuesta sobre la alternativa valorada con Justicia Social intermedia en todos los grupos de hombres y mujeres. Siendo la alternativa que tiene menor porcentaje en todos los grupos la de menor Justicia Social, llegando al 0% en el grupo de mujeres de 2º Bachillerato, tal y como podemos observar en la *Tabla 73*.

Tabla 73

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 10 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A =J	B -J	C +J	A =J	B -J	C +J	A =J	B -J	C +J
2º ESO	64,4%	1,8%	33,8%	55,6%	5,2%	39,2%	60,0%	3,5%	36,5%
4º ESO	68,8%	0,3%	30,9%	59,7%	3,1%	37,3%	64,5%	1,6%	33,8%
2º Bach.	72,2%	0,0%	27,8%	63,0%	1,8%	35,2%	67,7%	0,9%	31,5%
Total	68,1%	0,8%	31,1%	59,1%	3,5%	37,4%	63,7%	2,1%	34,2%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

En la *Tabla 74* del ANOVA (2x3) de Género*Curso podemos ver que no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos; ni respecto al género, ni respecto al curso, ni en la interacción entre ambas variables.

Tabla 74

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 10

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	,637	,425	,000
Curso	2	,106	,899	,000
Género*Curso	2	,476	,619	,000
Error	3217			

***. $p < .001$

Observando el gráfico de la *Figura 46* comprobamos que el Dilema 10 sigue una tendencia peculiar, pues en las mujeres la media tiende a disminuir cuando se incrementa el nivel educativo de las participantes. Sin embargo, la media de los hombres tiende a aumentar en los cursos superiores. De este modo, se incrementan las diferencias entre las medias de hombres y mujeres al aumentar el nivel educativo de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de la peculiaridad de los resultados obtenidos en el Dilema 10, las diferencias obtenidas en los grupos no resultan estadísticamente significativas ni por género ni por curso.

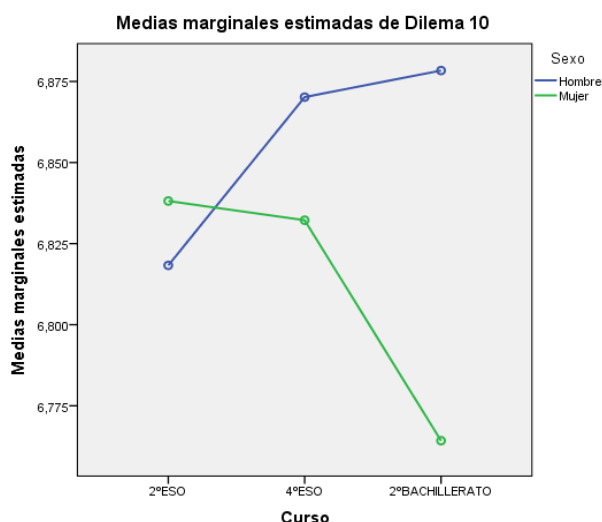


Figura 46: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 10

➤ Dilema 15: Religión/Hiyab

En el Dilema 15, sobre el uso del hiyab en los centros educativos, el mayor porcentaje de respuesta recae sobre la alternativa más justa, seguido por la alternativa de Justicia Social intermedia y con menor porcentaje de respuesta la alternativa menos justa, tanto en el grupo de hombres como de mujeres, en todos los niveles educativos.

Tabla 75

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 15 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A =J	B +J	C -J	A =J	B +J	C -J	A =J	B +J	C -J
2º ESO	23,1%	72,8%	4,1%	28,5%	64,3%	7,2%	25,8%	68,6%	5,6%
4º ESO	25,0%	72,1%	2,9%	29,0%	66,4%	4,6%	26,9%	69,5%	3,7%
2º Bach.	31,3%	67,4%	1,3%	34,8%	60,8%	4,5%	33,0%	64,1%	2,9%
Total	26,0%	71,1%	2,9%	30,5%	64,0%	5,6%	28,2%	67,6%	4,2%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) de Género*Curso, observamos diferencias estadísticamente significativas entre los géneros ($p < .001$), pero no entre los cursos, ni en la interacción entre ambas variables, como podemos ver en la Tabla 76.

Tabla 76

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 15

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	21,669	,000***	,007
Curso	2	2,108	,122	,001
Género*Curso	2	,355	,702	,000
Error	3217			

***. $p < .001$

Estas diferencias las podemos observar gráficamente en la *Figura 47*, que muestra puntuaciones medias más altas en el grupo de las mujeres que en el de los hombres en todos los niveles educativos. Además, podemos observar que entre los estudiantes de 2º Bachillerato los niveles medios de Justicia Social tienden a decrecer en ambos grupos de género, pero las diferencias respecto al curso no resultan estadísticamente significativas.

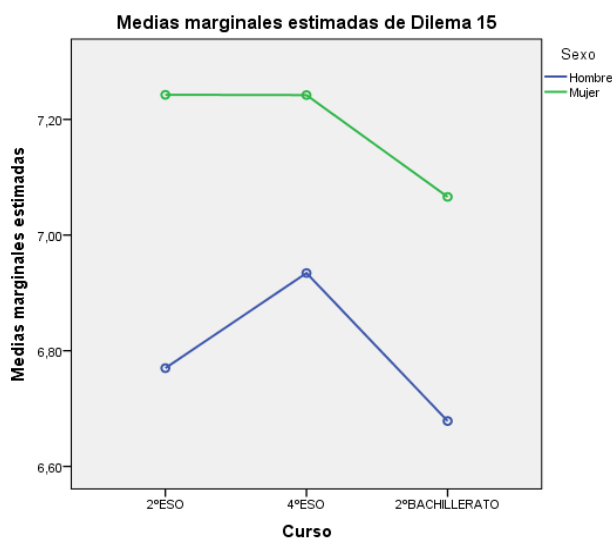


Figura 47: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 15

➤ Dilema 18: Identidad cultural

El Dilema 18, acerca de la necesidad de adaptación o mantenimiento de la cultura por parte de los inmigrantes, presenta los mayores porcentajes de respuesta en la alternativa más justa, seguido por la alternativa de Justicia Social intermedia y en último lugar la menos justa, como se puede apreciar en la *Tabla 77*.

Tabla 77

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 18 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J
2º ESO	14,7%	19,5%	65,8%	19,4%	21,3%	59,3%	17,0%	20,4%	62,6%
4º ESO	6,7%	14,1%	79,2%	9,3%	19,8%	70,9%	7,9%	16,8%	75,3%
2º Bach.	3,1%	18,0%	78,9%	5,6%	19,1%	75,2%	4,3%	18,6%	77,1%
Total	8,6%	17,1%	74,2%	12,1%	20,2%	67,7%	10,3%	18,6%	71,1%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Al realizar un ANOVA (2x3) de género por curso en el Dilema 18, observamos diferencias significativas entre los géneros, entre los cursos, pero no en la interacción entre ambas variables. Para comprobar entre qué cursos aparecen tales diferencias procedemos a realizar un análisis de contraste post hoc utilizando el estadístico de Scheffé y observamos diferencias entre 2º ESO y 4º ESO ($P < ,001$) y entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < ,001$).

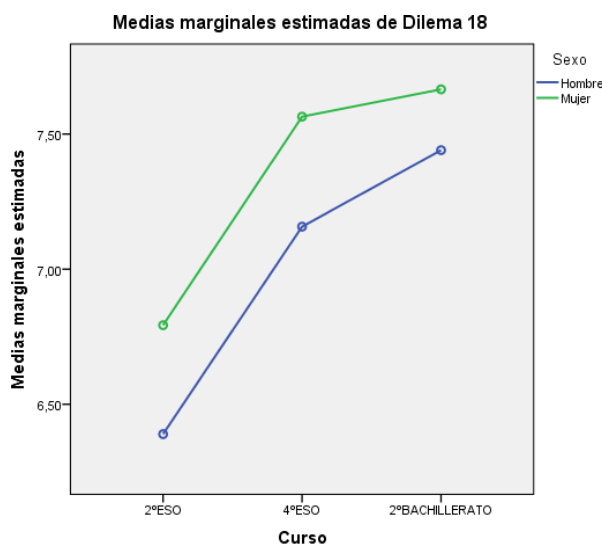
Tabla 78

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 18

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	94,413	,000***	,005
Curso	2	285,329	,000***	,030
Género*Curso	2	2,633	,628	,000
Error	3217			

***. $p < .001$

Esas diferencias las podemos ver gráficamente en la *Figura 48*, así comprobamos que en el Dilema 18 las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los cursos y que las medias de ambos géneros se van incrementando en los niveles educativos superiores.



*Figura 48: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 18*

➤ Dilema 21: Familia

En el Dilema 21, sobre el concepto de familia, los participantes de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria han obtenido los mayores porcentajes de respuesta en la alternativa de Justicia Social intermedia. Sin embargo, tanto los hombres como las mujeres de 2º Bachillerato han obtenido la media más alta en la alternativa que representa el mayor grado de Justicia Social. Por otro lado, observamos que en todos los grupos, el porcentaje más bajo de respuesta está representado por la alternativa de menor Justicia Social.

Tabla 79

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 21 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J
2º ESO	18,5%	54,0%	27,5%	31,7%	41,2%	27,0%	25,1%	47,6%	27,3%
4º ESO	8,2%	52,6%	39,2%	21,9%	39,7%	38,5%	14,6%	46,6%	38,8%
2º Bach.	6,1%	45,3%	48,6%	16,7%	35,8%	47,5%	11,3%	40,6%	48,1%
Total	11,4%	51,1%	37,5%	24,2%	39,2%	36,7%	17,6%	45,3%	37,1%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Al realizar un ANOVA (2x3) de género por curso, observamos que aparecen diferencias significativas en género y curso, pero no en la interacción de ambas. Así, procedemos a realizar un análisis de contraste post hoc con el estadístico de Scheffé y comprobamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre todos los niveles educativos participantes: entre 2º ESO y 4º ESO ($p < .001$), entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < .001$), y entre 4º ESO y 2º Bachillerato ($p < .001$).

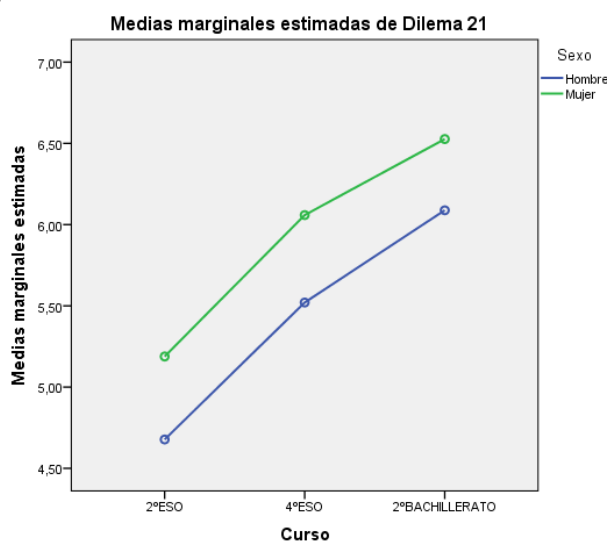
Tabla 80

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 21

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	25,445	,000***	,008
Curso	2	67,120	,000***	,040
Género*Curso	2	,085	,919	,000
Error	3217			

***. $p < .001$

Observando estas diferencias gráficamente en la *Figura 49* comprobamos que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los niveles educativos. Además, en ambos géneros las medias de los grupos tienden a incrementarse en los niveles educativos superiores.



*Figura 49: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 21*

➤ Dilema 23: Hijos parejas homosexuales

El Dilema 23, sobre el derecho de protección hacia las hijas e hijos de las parejas homoparentales, presenta el mayor porcentaje de respuesta sobre la alternativa de mayor Justicia Social, tanto en el grupo de mujeres como de hombres en todos los niveles educativos. La opción con menor porcentaje de respuesta corresponde con la alternativa de Justicia Social intermedia, excepto en los grupos de mujeres de 2º ESO y 4º ESO, cuyo porcentaje más bajo corresponde con la opción menos justa.

Tabla 81*Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 23 por curso y género*

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J
2º ESO	8,9%	13,1%	78,0%	20,6%	19,4%	60,0%	14,7%	16,2%	69,1%
4º ESO	4,9%	6,4%	88,7%	17,6%	11,0%	71,4%	10,8%	8,6%	80,6%
2º Bach.	6,1%	2,4%	91,5%	13,9%	6,1%	80,0%	10,0%	4,2%	85,8%
Total	6,7%	7,7%	85,6%	17,7%	12,8%	69,5%	12,0%	10,2%	77,8%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizamos un ANOVA (2x3) de género por curso, y comprobamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros y entre los cursos, pero no en la interacción entre ambas. Mediante un análisis de contraste post hoc, con el estadístico de Scheffé observamos diferencias significativas entre 2º ESO y 4º ESO ($p < ,001$), entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < ,001$) y entre 4º ESO y 2º Bachillerato ($p < ,005$).

Tabla 82*Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 23*

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	125,735	,000***	,038
Curso	2	38,638	,000***	,023
Género*Curso	2	2,038	,130	,001
Error	3217			

***. $p < ,001$

Para observar las diferencias del Dilema 23 gráficamente se muestra la *Figura 50*, en la que observamos que la media de las mujeres es superior a la de los hombres en todos los niveles educativos. Además, ambos grupos tienden hacia un mayor grado de Justicia Social cuando aumentamos el nivel educativo de los participantes.

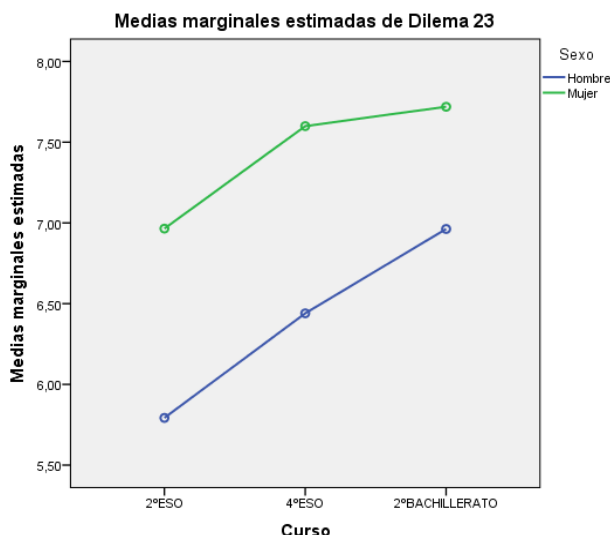


Figura 50: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 23

➤ Dilema 26: Matrimonio homosexual

En el Dilema 26, sobre los derechos de las parejas homosexuales, los porcentajes más altos de respuesta recaen sobre la alternativa más justa en todos los grupos de hombres y mujeres, con porcentajes muy elevados en todos ellos. La siguiente alternativa por porcentaje de respuesta corresponde con la opción de Justicia Social intermedia, obteniendo el porcentaje más bajo de respuesta la alternativa menos justa; aunque estas dos últimas presentan ambas porcentajes muy reducidos.

Tabla 83

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 26 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B -J	C =J	A +J	B -J	C =J	A +J	B -J	C =J
2º ESO	89,4%	4,8%	5,8%	70,4%	14,7%	14,9%	80,0%	9,7%	10,3%
4º ESO	95,0%	1,5%	3,5%	81,8%	7,8%	10,5%	88,8%	4,4%	6,7%
2º Bach.	94,7%	1,3%	3,9%	85,2%	6,7%	8,1%	90,0%	4,0%	6,0%
Total	92,9%	2,7%	4,5%	78,4%	10,1%	11,5%	85,8%	6,3%	7,9%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

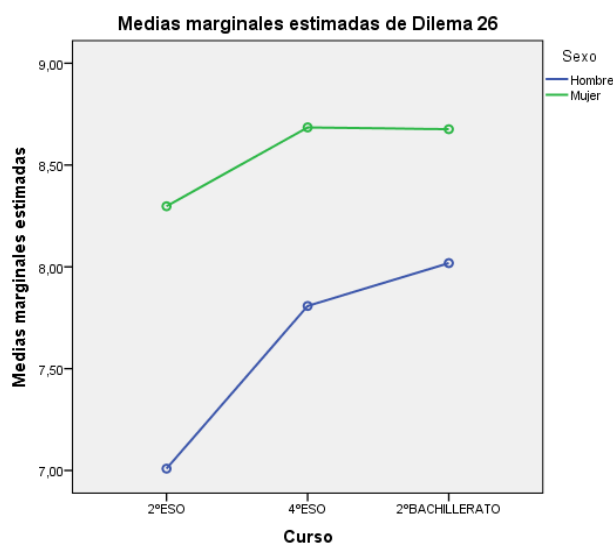
Realizamos un ANOVA (2x3) de género por curso sobre el Dilema 26 y observamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas por género y por curso ($p < ,001$) y en la interacción entre ambas ($p < ,01$). Posteriormente, realizamos un análisis de contraste post hoc con el estadístico de Scheffé sobre la variable curso y comprobamos que aparecen diferencias significativas entre 2º ESO y 4º ESO ($p < ,001$) y entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < ,001$).

Tabla 84*Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 26*

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	136,923	,000***	,041
Curso	2	30,462	,000***	,019
Género*Curso	2	5,370	,005**	,003
Error	3217			

. $p < .01$; *. $p < .001$

Para observar estas diferencias gráficamente se muestra la *Figura 51* en la que podemos observar que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los cursos. Además, en ambos grupos de género se produce un incremento muy pronunciado entre 2º ESO y 4º ESO, pero no en 2º Bachillerato respecto a la media obtenida por los grupos de 4º ESO.

*Figura 51: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 26*

➤ Dilema 28: Censura internet

En el Dilema 28, sobre la censura de ciertos contenidos de internet, observamos que el patrón que siguen hombres y mujeres de 2º ESO es bastante similar, con mayor porcentaje de respuesta sobre la opción de Justicia Social intermedia, seguido de la alternativa menos justa y con menor porcentaje de respuesta sobre la alternativa más justa. Sin embargo, el patrón de los estudiantes de 4º ESO y 2º Bachillerato representa el porcentaje más alto en la alternativa más justa, seguida de la opción de Justicia Social intermedia y con menor porcentaje de respuesta sobre la alternativa menos justa. Cabe destacar que en el Dilema 28, los porcentajes de las tres opciones de respuesta son bastante similares, pues no difieren sustancialmente como podemos observar en la *Tabla 85*.

Tabla 85

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 28 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J
2º ESO	33,7%	43,0%	23,4%	35,7%	38,3%	26,0%	34,7%	40,6%	24,7%
4º ESO	25,3%	36,8%	37,9%	23,5%	32,9%	43,5%	24,5%	35,0%	40,5%
2º Bach.	19,3%	31,9%	48,8%	19,6%	26,8%	53,6%	19,5%	29,3%	51,2%
Total	26,7%	37,7%	35,6%	27,1%	33,2%	39,7%	26,9%	35,5%	37,6%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Para observar las diferencias, realizamos un ANOVA (2x3) de Género*Curso y comprobamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos, pero no entre los géneros, ni en la interacción de Género*Curso. Posteriormente, realizamos un análisis de contraste post hoc sobre la variable curso, utilizando el estadístico de Scheffé y observamos diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos: 2º ESO y 4º ESO ($p<,001$), 2º ESO y 2º Bachillerato ($p<,001$) y entre 4º ESO y 2º Bachillerato ($p<,001$).

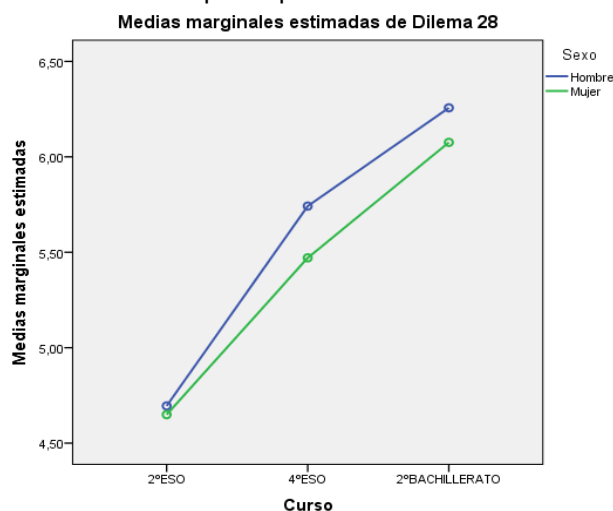
Tabla 86

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 28

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	3,028	,082	,001
Curso	2	84,236	,000***	,050
Género*Curso	2	,516	,597	,000
Error	3217			

***. $p < .001$

Podemos ver estas diferencias gráficamente en la *Figura 52*, en la que observamos que los hombres han obtenido puntuaciones medias más altas que las mujeres en todos los cursos; aunque las diferencias entre los géneros no son muy pronunciadas ni resultan estadísticamente significativas. Además, en ambos géneros la media de los grupos tiende a incrementarse cuando aumentamos el nivel educativo de los participantes.



*Figura 52: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 28*

6.3.4.3. Análisis de los dilemas de la Subescala de Representación

En este apartado se introducen los dilemas incluidos en la Subescala de Representación, relacionados con la participación activa de la ciudadanía, especialmente en aquellas cuestiones que afectan a sus propias vidas. Muchos de estos dilemas están vinculados con la participación política y con la toma de decisiones en el ámbito escolar.

➤ Dilema 4: Elección delegado

El Dilema 4, sobre los criterios que deberían prevalecer en la elección de delegado, presenta los porcentajes más altos de respuesta sobre la alternativa más justa en todos los grupos de hombres y mujeres. La opción de Justicia Social intermedia y la alternativa menos justa, tienen en todos los grupos porcentajes bastante bajos y muy próximos.

Tabla 87

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 4 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
	-J	=J	+J	-J	=J	+J	-J	=J	+J
2º ESO	12,9%	16,3%	70,8%	17,6%	14,3%	68,1%	15,2%	15,3%	69,5%
4º ESO	8,7%	9,2%	82,0%	12,9%	8,7%	78,4%	10,7%	9,0%	80,3%
2º Bach.	9,2%	4,8%	86,0%	9,0%	9,4%	81,6%	9,1%	7,1%	83,8%
Total	10,4%	10,6%	79,0%	13,6%	11,0%	75,4%	11,9%	10,8%	77,3%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Para analizar las diferencias realizamos un ANOVA (2x3) de Género*Curso y observamos diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ($p < .01$) y entre los cursos ($p < .001$), pero no en la interacción de ambas. Realizamos un análisis de contraste post hoc sobre la variable curso utilizando el estadístico de Scheffé y observamos diferencias significativas entre 2º ESO y 4º ESO ($p < .001$) y entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < .001$).

Tabla 88

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 4

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	6,944	,008**	,002
Curso	2	31,031	,000***	,019
Género*Curso	2	,049	,952	,000
Error	3217			

** . $p < .01$; *** . $p < .001$

Podemos ver estas diferencias gráficamente en la *Figura 53*, observando que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los niveles educativos y además, estas medias se van incrementando en los cursos superiores.

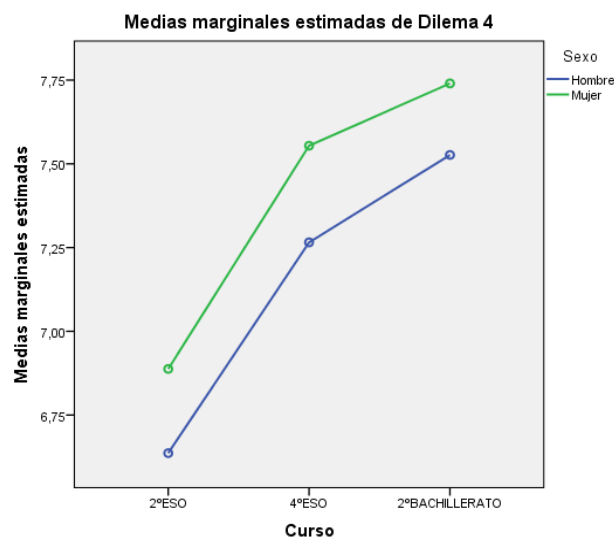


Figura 53: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 4

➤ Dilema 6: Comisión escolar

En el Dilema 6, acerca de la idoneidad de participación de los estudiantes en las comisiones escolares, observamos el mismo patrón porcentual de respuesta en los grupos de hombres y mujeres de todos los niveles educativos, con los porcentajes de respuesta más altos sobre la alternativa más justa, seguidos de la alternativa de Justicia Social intermedia y con menor valor porcentual de respuesta sobre la alternativa menos justa.

Tabla 89

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 6 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J
2º ESO	9,2%	17,2%	73,6%	13,1%	25,0%	62,0%	11,1%	21,0%	67,8%
4º ESO	4,7%	13,4%	81,8%	6,0%	23,2%	70,8%	5,3%	18,0%	76,7%
2º Bach.	2,8%	20,8%	76,4%	6,3%	28,3%	65,5%	4,5%	24,5%	71,0%
Total	5,9%	16,8%	77,3%	8,8%	25,3%	65,9%	7,3%	20,9%	71,8%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

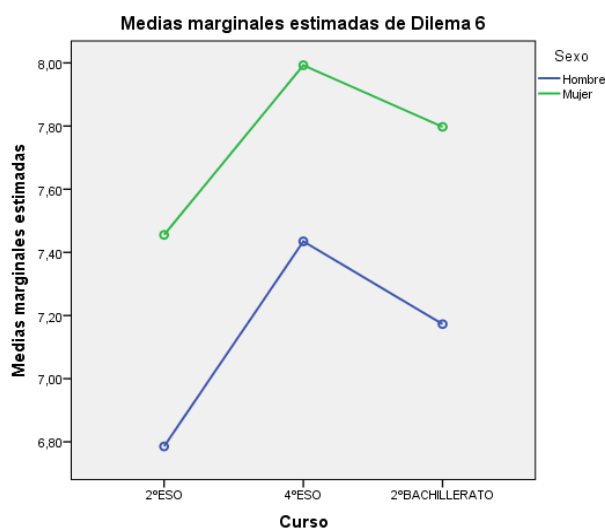
Realizando un ANOVA (2x3) de Género*Curso, comprobamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros y entre los cursos, pero no en la interacción de ambas. Aplicando un análisis de contraste post hoc con el estadístico de Scheffé sobre la variable curso, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre 2º ESO y 4º ESO ($p < ,001$) y entre 2º ESO Y 2º Bachillerato ($p < ,001$).

Tabla 90*Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 6*

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	45,417	,000***	,014
Curso	2	15,596	,000***	,010
Género*Curso	2	,137	,872	,000
Error	3217			

***. $p < .001$

En el gráfico de la *Figura 54* podemos observar que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los grupos. Además, en ambos géneros, encontramos las puntuaciones medias más altas en los estudiantes de 4º ESO, disminuyendo estas medias con los estudiantes de 2º Bachillerato y obteniendo las medias más bajas en 2º ESO.

*Figura 54: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 6*➤ Dilema 9: Voto elecciones generales

El Dilema 9, sobre el derecho al voto en las elecciones generales, plantea los porcentajes más altos de respuesta en la alternativa de Justicia Social intermedia. Además, estos porcentajes se van incrementando en los niveles educativos superiores a costa de reducir los porcentajes de la alternativa más justa. Los porcentajes de respuesta más bajos se presentan en todos los grupos sobre la alternativa menos justa.

Tabla 91*Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 9 por curso y género*

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J
2º ESO	9,0%	43,6%	47,4%	14,3%	45,0%	40,6%	11,6%	44,3%	44,1%
4º ESO	5,0%	46,7%	48,2%	10,5%	54,4%	35,1%	7,6%	50,3%	42,2%
2º Bach.	5,0%	57,1%	37,9%	9,7%	60,1%	30,2%	7,3%	58,6%	34,1%
Total	6,5%	48,5%	45,1%	11,7%	52,4%	35,8%	9,0%	50,4%	40,6%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

La *Tabla 92* que presenta el ANOVA (2x3) de Género*Curso realizado sobre el Dilema 9, nos muestra diferencias estadísticamente significativas por género ($p < ,001$) y por curso ($p < ,05$), pero no en la interacción de ambas. Realizando el análisis de comparaciones múltiples respecto al curso utilizando el estadístico de Scheffé, podemos observar diferencias significativas entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p = ,044$) y entre 4º ESO y 2º Bachillerato ($p = ,011$).

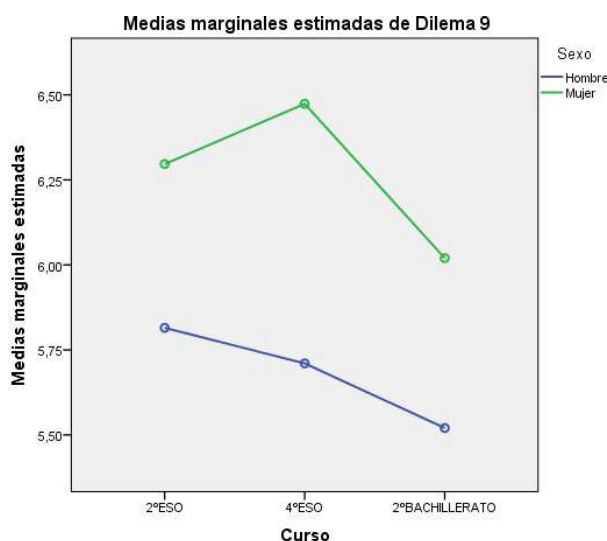
Tabla 92

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 9

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	40,257	,000***	,012
Curso	2	4,536	,011*	,003
Género*Curso	2	1,028	,358	,001
Error	3217			

*, $p < ,05$; ***, $p < ,001$

Estas diferencias se muestran gráficamente en la *Figura 55* que nos permite comprobar que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los cursos. Sin embargo, en contra de lo esperado, las puntuaciones medias tienden a disminuir en los niveles educativos superiores, excepto en el grupo de mujeres de 4º ESO que presenta un incremento respecto a las estudiantes de 2º ESO.



*Figura 55: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 9*

➤ Dilema 12: Políticos

El Dilema 12, sobre los criterios más adecuados para la elección de nuestros representantes políticos, presenta los porcentajes más altos de respuesta en la alternativa que designa menor Justicia Social, seguido de la alternativa de Justicia Social intermedia y con porcentajes más bajos sobre la alternativa menos justa. Estos resultados se han obtenido en

contra de lo esperado, tanto en el grupo de las mujeres como en el de los hombres, en todos los niveles educativos.

Tabla 93

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 12 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A =J	B +J	C -J	A =J	B +J	C -J	A =J	B +J	C -J
2º ESO	24,2%	16,6%	59,3%	27,9%	17,4%	54,7%	26,0%	17,0%	57,0%
4º ESO	20,8%	13,4%	65,8%	29,0%	15,6%	55,4%	24,6%	14,5%	61,0%
2º Bach.	18,7%	16,3%	65,1%	20,9%	16,1%	63,0%	19,8%	16,2%	64,0%
Total	21,5%	15,3%	63,2%	26,2%	16,5%	57,3%	23,8%	15,9%	60,3%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) de Género*Curso, podemos ver en la *Tabla 94* que en el Dilema 12 aparecen diferencias estadísticamente significativas respecto al género ($p < .05$), pero no respecto al curso, ni en la interacción entre ambas. Las diferencias por género, son a favor de los hombres, pues han obtenido puntuaciones medias más altas.

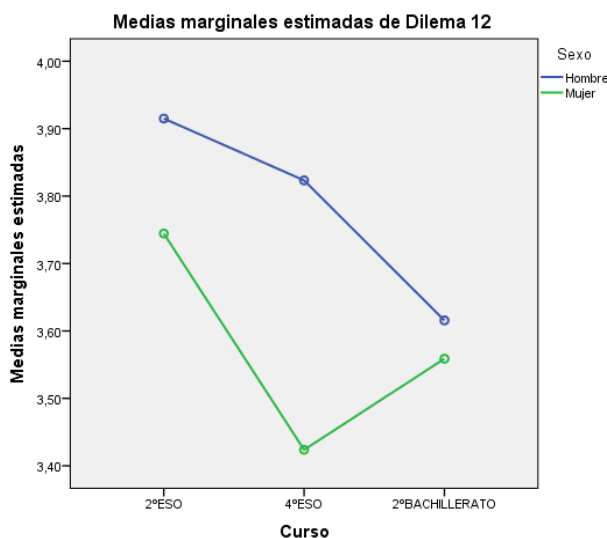
Tabla 94

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 12

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	5,273	,022*	,002
Curso	2	2,895	,055	,002
Género*Curso	2	1,195	,303	,001
Error	3217			

*. $p < .05$, ***. $p < .001$

En el gráfico de la *Figura 56*, podemos observar que el Dilema 12 presenta un patrón atípico, con puntuaciones medias más altas en el grupo de los hombres que en el de las mujeres. Por otra parte, los valores medios tienden a reducirse en los cursos superiores aunque estas diferencias no resultan estadísticamente significativas.



*Figura 56: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 12*

➤ Dilema 14: Alumnos escasa participación

En el Dilema 14, sobre los modos de promover la participación de los estudiantes menos implicados, el patrón porcentual va cambiando en función del nivel educativo de los participantes. Así, los hombres y mujeres de 2º ESO han obtenido mayor porcentaje de respuesta sobre la alternativa de menor Justicia Social, seguida por la opción más justa y con menor porcentaje de respuesta la alternativa intermedia. Sin embargo, los estudiantes 2º Bachillerato y las mujeres de 4º ESO, presentan porcentajes más altos en la alternativa más justa, seguida de la intermedia y en último lugar la menos justa.

Tabla 95

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 14 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J
2º ESO	36,5%	30,6%	32,9%	46,7%	25,9%	27,4%	41,6%	28,3%	30,2%
4º ESO	28,2%	28,9%	43,0%	35,5%	26,6%	37,8%	31,6%	27,8%	40,6%
2º Bach.	19,5%	24,3%	56,2%	24,4%	27,1%	48,4%	21,9%	25,7%	52,4%
Total	28,8%	28,2%	42,9%	36,6%	26,5%	36,9%	32,6%	27,4%	40,0%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

En la *Tabla 96* se muestra el ANOVA (2x3) de género por curso, que nos permite comprobar que en el Dilema 14 se aprecian diferencias estadísticamente significativas por género ($p < ,001$) y por curso ($p < ,001$), pero no en la interacción de ambas. Realizando un análisis de contraste post hoc con el estadístico de Scheffé sobre la variable curso, podemos ver diferencias significativas entre 2º ESO y 4º ESO ($p < ,001$), 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < ,001$) y entre 4º ESO y 2º Bachillerato ($p < ,001$).

Tabla 96

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 14

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	21,382	,000***	,007
Curso	2	65,711	,000***	,039
Género*Curso	2	,129	,879	,000
Error	3217			

***. $p < ,001$

Podemos ver estas diferencias en el gráfico de la *Figura 57*, pues las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los cursos y además las medias de los grupos de hombres y mujeres tienden a incrementarse en los niveles educativos superiores.

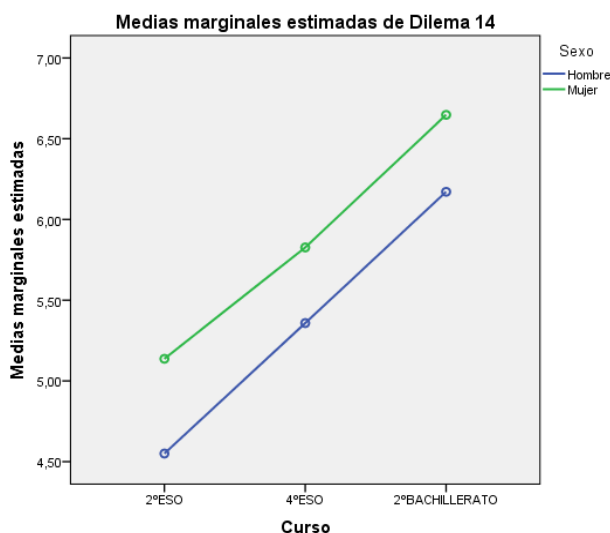


Figura 57: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 14

➤ Dilema 17: Consultas ciudadanas

En el Dilema 17, acerca de la necesidad de consultar a los ciudadanos en las decisiones políticas que se toman sobre temas importantes, se aprecia el mayor porcentaje de respuesta sobre la alternativa más justa, con valores bastante elevados en todos los cursos que tienden a incrementarse con el nivel educativo de los participantes, tanto en el grupo de las mujeres como en el de los hombres. Sin embargo, la opción de Justicia Social intermedia y la alternativa menos justa presentan porcentajes muy próximos con valores que tienden a disminuir en los cursos superiores.

Tabla 97

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 17 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A =J	B -J	C +J	A =J	B -J	C +J	A =J	B -J	C +J
2º ESO	27,5%	16,6%	55,9%	26,9%	22,6%	50,5%	27,2%	19,6%	53,2%
4º ESO	10,3%	10,8%	79,0%	15,1%	16,5%	68,4%	12,5%	13,4%	74,1%
2º Bach.	10,1%	8,3%	81,6%	11,2%	12,8%	76,0%	10,6%	10,5%	78,8%
Total	16,5%	12,2%	71,3%	18,5%	17,8%	63,8%	17,5%	14,9%	67,6%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) de Género*Curso, observamos diferencias estadísticamente significativas entre los géneros ($p < ,001$) y entre los cursos ($p < ,001$), pero no en su interacción. Mediante un análisis de comparaciones múltiples con el estadístico de Scheffé sobre la variable curso, comprobamos que aparecen diferencias significativas entre 2º ESO y 4º ESO ($p < ,001$), y entre 4º ESO y 2º Bachillerato ($p < ,001$).

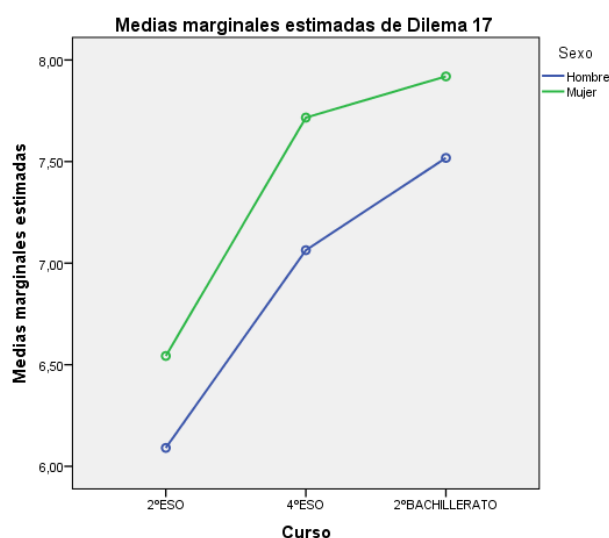
Tabla 98

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 17

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	23,878	,000***	,007
Curso	2	70,316	,000***	,042
Género*Curso	2	,556	,574	,000
Error	3217			

***. $p < .001$

Observando estas diferencias gráficamente en la *Figura 58* vemos que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los cursos y además las medias tienden a incrementarse en los niveles educativos superiores.



*Figura 58: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 17*

➤ Dilema 20: Gobierno democrático

En el Dilema 20, sobre los criterios imprescindibles para constituir un gobierno democrático, podemos ver que hombres y mujeres de todos los cursos han obtenido el porcentaje mayor de respuesta sobre la alternativa más justa, seguida de la alternativa intermedia y en último lugar la de menor Justicia Social.

Tabla 99

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 20 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J	A -J	B =J	C +J
2º ESO	23,8%	26,3%	49,9%	31,0%	29,5%	39,5%	27,4%	27,9%	44,8%
4º ESO	13,6%	24,8%	61,6%	15,9%	29,1%	55,0%	14,7%	26,8%	58,5%
2º Bach.	4,6%	25,7%	69,7%	7,4%	28,9%	63,7%	6,0%	27,3%	66,7%
Total	14,8%	25,6%	59,6%	19,2%	29,2%	51,6%	17,0%	27,3%	55,7%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) de Género*Curso, podemos ver que en el Dilema 20 aparecen diferencias estadísticamente significativas por género ($p < ,001$), por curso ($p < ,001$), pero no en su interacción, como muestra la *Tabla 100*. Tras aplicar un análisis de contraste post hoc utilizando el estadístico de Scheffé, comprobamos que las diferencias por curso aparecen entre 2º ESO y 4º ESO ($p < ,001$) y entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < ,001$).

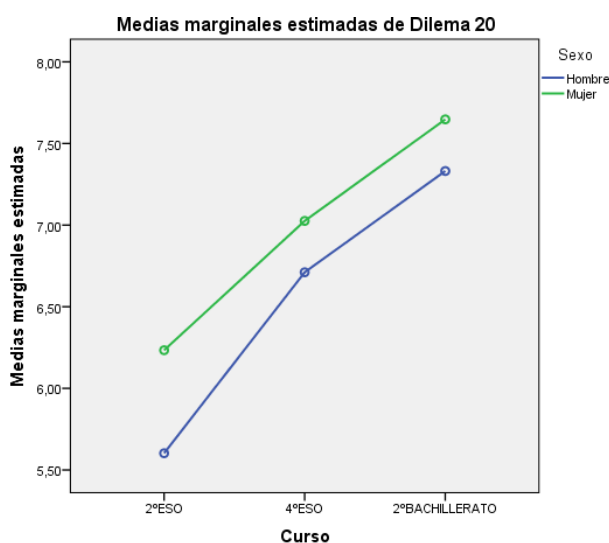
Tabla 100

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 20

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	19,978	,000***	,006
Curso	2	94,819	,000***	,056
Género*Curso	2	1,338	,263	,001
Error	3217			

***. $p < ,001$

En la *Figura 59* podemos ver gráficamente que la media de las mujeres es superior a la de los hombres en todos los cursos. Además, en ambos grupos de género las puntuaciones medias tienden a incrementarse en los niveles educativos superiores.



*Figura 59: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 20*

➤ Dilema 22: Lenguas cooficiales

El Dilema 22, acerca de los tipos de colegio que debería haber en las regiones que se habla más de una lengua, presenta el mayor porcentaje de respuesta en la alternativa más justa, seguida de la alternativa de Justicia Social intermedia y con menor porcentaje de respuesta sobre la opción menos justa. Este mismo patrón porcentual se observa en el grupo de las mujeres y en el de los hombres de todos los cursos.

Tabla 101

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 22 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B +J	C =J	A -J	B +J	C =J	A -J	B +J	C =J
2º ESO	4,4%	70,5%	25,0%	9,3%	67,8%	22,9%	6,9%	69,2%	24,0%
4º ESO	1,0%	80,9%	18,1%	4,3%	74,7%	21,1%	2,5%	78,0%	19,5%
2º Bach.	1,3%	74,0%	24,7%	3,1%	78,0%	18,9%	2,2%	75,9%	21,8%
Total	2,3%	75,2%	22,5%	5,9%	73,0%	21,1%	4,1%	74,1%	21,8%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) de Género*Curso, comprobamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros ($p < ,05$), entre los cursos ($p < ,001$), y en la interacción de ambas ($p < ,05$). Para indagar en las diferencias por curso realizamos un análisis de contraste post hoc con el estadístico de Scheffé y comprobamos que aparecen diferencias significativas entre 2º ESO y 4º ESO ($p < ,001$) y entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < ,001$).

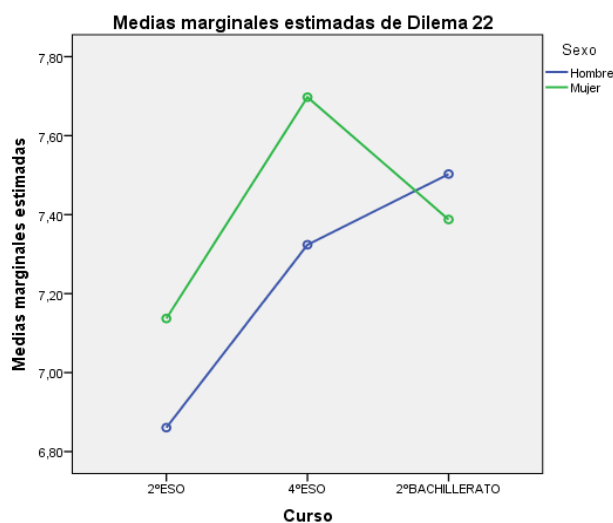
Tabla 102

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 22

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	5,261	,022*	,002
Curso	2	18,540	,000***	,011
Género*Curso	2	3,395	,034*	,002
Error	3217			

*, $p < ,05$; ***, $p < ,001$

Observando gráficamente los resultados del Dilema 22 en la *Figura 60*, comprobamos que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres. Además, en ambos grupos de género los valores medios tienden a incrementarse, excepto en el grupo de las mujeres de 2º Bachillerato que disminuye la media llegando a situarse por debajo de la de los hombres del mismo nivel educativo.



*Figura 60: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 22*

➤ Dilema 25: Jóvenes política

El Dilema 25, acerca de la participación de los jóvenes en la política, presenta los porcentajes más elevados de respuesta sobre la alternativa más justa, seguida de la alternativa de Justicia Social intermedia y en último lugar la menos justa. Sin embargo, encontramos que los porcentajes de respuesta de la alternativa más justa tienden a disminuir cuando aumenta el nivel educativo de los participantes, llegando el porcentaje de la alternativa de Justicia Social intermedia a sobrepasar a la más justa en el grupo de las mujeres de 2º Bachillerato.

Tabla 103*Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 25 por curso y género*

	Mujeres			Hombres			Total		
	A -J	B +J	C =J	A -J	B +J	C =J	A -J	B +J	C =J
2º ESO	14,5%	57,8%	27,7%	17,7%	58,4%	23,9%	16,1%	58,1%	25,8%
4º ESO	5,9%	52,7%	41,4%	13,6%	55,3%	31,1%	9,5%	53,9%	36,6%
2º Bach.	4,2%	46,6%	49,2%	6,5%	49,7%	43,8%	5,3%	48,1%	46,6%
Total	8,6%	52,9%	38,6%	13,2%	54,9%	32,0%	10,8%	53,9%	35,4%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Al realizar un ANOVA (2x3) de Género*Curso comprobamos que en el Dilema 25 no aparecen diferencias estadísticamente significativas ni por género, ni por curso, ni en la interacción de ambas.

Tabla 104*Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 25*

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	2,472	,116	,001
Curso	2	1,863	,155	,001
Género*Curso	2	,684	,505	,000
Error	3217			

***. p < .001

Observando estas diferencias gráficamente en la *Figura 61*, comprobamos que en el Dilema 25 las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres, pero en 2º Bachillerato los valores medios de hombres y mujeres tienden a confluir, reduciéndose la media de las mujeres de 2º Bachillerato respecto a las de 4º ESO. Sin embargo, las diferencias entre los grupos no resultan estadísticamente significativas ni por género ni por curso.

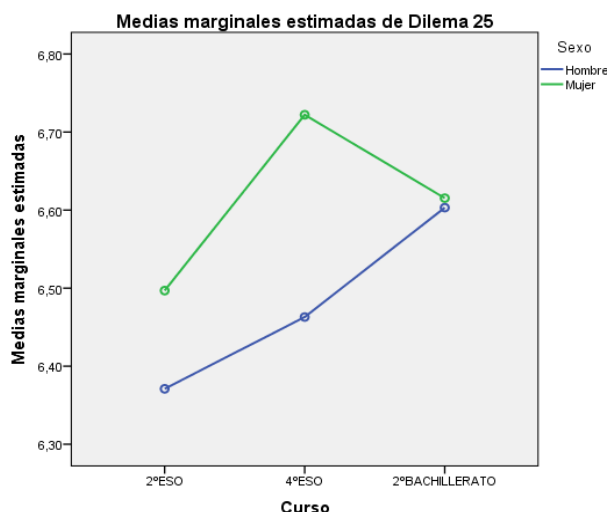


Figura 61: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 25

➤ Dilema 30: Justicia Universal

El Dilema 30, sobre el logro de la Justicia Universal, presenta los porcentajes de respuesta más elevados en la alternativa que designa mayor Justicia Social, seguidos de la opción intermedia y con los porcentajes de respuesta más bajos en la alternativa menos justa. Este patrón se da en todos los cursos, tanto en el grupo de mujeres como de hombres.

Tabla 105

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 30 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A =J	B +J	C -J	A =J	B +J	C -J	A =J	B +J	C -J
2º ESO	19,4%	66,3%	14,3%	29,4%	55,0%	15,6%	24,4%	60,7%	14,9%
4º ESO	16,4%	75,2%	8,4%	27,2%	60,6%	12,2%	21,4%	68,4%	10,2%
2º Bach.	20,8%	72,4%	6,8%	26,7%	62,3%	11,0%	23,7%	67,4%	8,9%
Total	18,7%	71,2%	10,1%	27,9%	59,0%	13,1%	23,2%	65,2%	11,6%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizando un ANOVA (2x3) de Género*Curso podemos apreciar diferencias estadísticamente significativas entre los géneros y entre los cursos, pero no en su interacción. Para observar las diferencias entre los cursos, realizamos un análisis de comparaciones múltiples post hoc con el estadístico de Scheffé y comprobamos diferencias significativas entre 2º ESO y 4º ESO ($p < ,001$) y entre 2º ESO y 2º Bachillerato ($p < ,001$).

Tabla 106

Diferencias en curso, género y en su interacción en Dilema 30

Origen	Gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	40,000	,000***	,012
Curso	2	11,850	,000***	,007
Género*Curso	2	,525	,592	,000
Error	3217			

** . $p < ,01$; *** . $p < ,001$

Estas diferencias se presentan gráficamente en la *Figura 62*, mostrando puntuaciones medias más altas en el grupo de las mujeres que en el de los hombres en todos los cursos. Además, en el Dilema 30 los valores medios tienden a incrementarse cuando aumentamos el nivel educativo de los participantes, excepto en el grupo de mujeres de 2º Bachillerato que han obtenido una puntuación media algo menor respecto a las mujeres de 4º ESO.

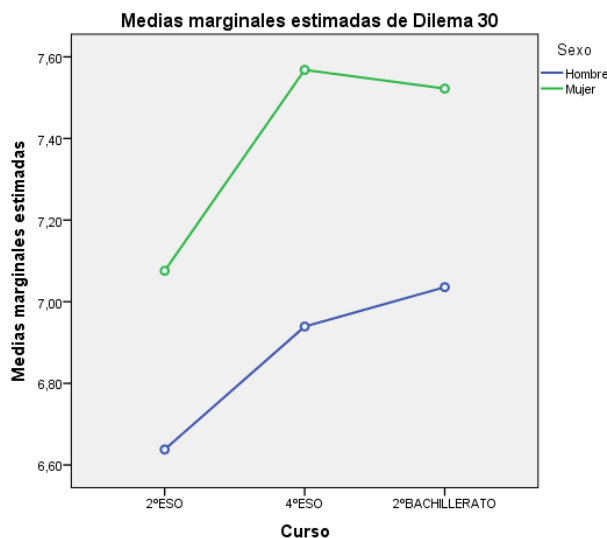


Figura 62: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 30

6.3.5. Valoración de los resultados de los Dilemas

Tras el análisis de los 30 dilemas del Cuestionario sobre Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Secundaria (CRJSES), en el Estudio 1 observamos distintos patrones o modelos.

De este modo podemos ver que algunos dilemas se ajustan a la tendencia de los resultados obtenidos en las Escalas y Subescalas de Justicia Social, con valores medios más altos en las mujeres que en los hombres, e incrementando las puntuaciones medias en los niveles educativos superiores. Así, encontramos que en la Subescala de Redistribución los dilemas 5 (Dificultades aprendizaje), 11 (Campañas prevención), 13 (Discapacidad laboral), 24 (Excursión) y 27 (Trabajo infantil); en la Subescala de Reconocimiento los dilemas 7 (Mujeres), 18 (Identidad cultural), 21 (Familia), 23 (Hijos parejas homosexuales) y 26 (Matrimonio homosexual); y en la Subescala de Representación los dilemas 4 (Elección delegado), 14 (Alumnos escasa participación), 17 (Consultas ciudadanas), 20 (Gobierno democrático) y 30 (Justicia universal), se ajustan a esta tendencia general. Es preciso destacar que todos estos dilemas (excepto el 13 y el 24) presentan diferencias estadísticamente significativas, tanto respecto al género como respecto al curso.

Por otra parte, otros dos dilemas de la Subescala de Representación están muy próximos a este patrón general, pero no lo cumplen del todo, pues nos encontramos que en los Dilemas 22 (Lenguas cooficiales) y 25 (Jóvenes política), el grupo de mujeres de 2º Bachillerato ha obtenido una puntuación media más baja que el grupo de mujeres de 4º ESO. En el caso del Dilema 22, observamos que cumpliendo casi la tendencia general presenta diferencias estadísticamente significativas por género y por curso. Sin embargo, en el Dilema 25 no aparecen diferencias estadísticamente significativas respecto a ninguna de las dos variables.

Hay otros dilemas que tienen patrones distintos, pues o bien los hombres han obtenido puntuaciones medias más altas que las mujeres, o los valores medios no siguen una tendencia creciente al aumentar el nivel educativo de los participantes

Así, encontramos que los Dilemas 16 (Ayudas países pobres), 19 (Becas escolares) y 29 (Impuestos) en la Subescala de Redistribución; y los Dilemas 1 (Idioma), 3 (Acceso TICS) y 28 (Censura internet) en la Subescala de Reconocimiento, no se ajustan a la tendencia general respecto a la variable género, pues aunque las medias de los grupos se van incrementando cuando aumentamos el nivel educativo de los participantes, los hombres han obtenido puntuaciones medias más altas que las mujeres. En estos dilemas, observamos que las diferencias por género no resultan estadísticamente significativas –excepto en el Dilema 29–, aunque sí lo son respecto al curso, variable en la que sí se ajustan al patrón general.

Por otra parte, hay otro conjunto de dilemas, que aunque sí se ajustan a la tendencia general respecto al género, no lo hacen respecto al curso, pues los valores medios obtenidos no van aumentando en los niveles educativos superiores. Observamos este modelo en los dilemas 2 (Alumnos con necesidades) y 8 (Países pobres) pertenecientes a la Subescala de Redistribución; 15 (Religión/Hiyab) en la Subescala de Reconocimiento; y los Dilemas 6 (Comisión escolar) y 9 (Voto elecciones generales) en la Subescala de Representación. En este grupo de Dilemas que no se ajustan al patrón general por curso, podemos ver que los Dilemas 8 y 15, no presentan diferencias estadísticamente significativas respecto a esta variable.

Por último, encontramos otros dilemas que no se ajustan al patrón general ni respecto al género ni respecto al curso, pues los hombres han obtenido puntuaciones medias más altas que las mujeres en algunos cursos, y las medias de los grupos no se incrementan al aumentar el nivel educativo de los participantes. Encontramos en este grupo a los dilemas 10 (Acoso escolar) en Reconocimiento y 12 (Políticos) en Representación. Sin embargo, las diferencias encontradas en estos dos dilemas no resultan estadísticamente significativas.

En la *Tabla 107* se puede observar el agrupamiento de los dilemas en función de las distintas tendencias de ajuste -o no ajuste- al patrón general que acabamos de describir.

Tabla 107

Distribución de los dilemas en función del ajuste al patrón general

Se ajustan al patrón general	Próximos al patrón general	No se ajustan al patrón general		
		En curso	En género	Ni en curso ni en género
Redistribución				
^{1,2} <u>Dilema 5</u> : Dificultades aprendizaje		^{1,2} <u>Dilema 2</u> : Alumnos con necesidades	² <u>Dilema 16</u> : Ayudas países pobres	
^{1,2} <u>Dilema 11</u> : Campañas prevención		¹ <u>Dilema 8</u> : Países pobres	^{1,2} <u>Dilema 29</u> : Impuestos	
¹ <u>Dilema 13</u> : Discapacidad laboral			² <u>Dilema 19</u> : Becas escolares	
<u>Dilema 24</u> : Excursión				
^{1,2} <u>Dilema 27</u> : Trabajo infantil				
Reconocimiento				
^{1,2} <u>Dilema 7</u> : Mujeres		¹ <u>Dilema 15</u> : Religión/ Hiyab	² <u>Dilema 3</u> : Acceso TICS	<u>Dilema 10</u> : Acoso escolar
^{1,2} <u>Dilema 18</u> : Identidad cultural			² <u>Dilema 28</u> : Censura internet	
^{1,2} <u>Dilema 21</u> : Familia			² <u>Dilema 1</u> : Idioma	
^{1,2} <u>Dilema 23</u> : Hijos parejas homosexuales				
^{1,2} <u>Dilema 26</u> : Matrimonio homosexual				
Representación				
^{1,2} <u>Dilema 4</u> : Elección delegado	^{1,2} <u>Dilema 22</u> : Lenguas cooficiales	^{1,2} <u>Dilema 6</u> : Comisión escolar		¹ <u>Dilema 12</u> : Políticos
^{1,2} <u>Dilema 14</u> : Alumnos escasa participación	<u>Dilema 25</u> : Jóvenes política	^{1,2} <u>Dilema 9</u> : Voto elecciones generales		
^{1,2} <u>Dilema 17</u> : Consultas ciudadanas				
^{1,2} <u>Dilema 20</u> : Gobierno democrático				
^{1,2} <u>Dilema 30</u> : Justicia universal				

¹. diferencias significativas por género; ². diferencias significativas por curso

En cuanto a la tendencia y distribución de los dilemas, nos interesa especialmente profundizar en aquellos que no se ajustan al patrón general de las Escalas de Justicia Social, para observar las posibles razones vinculadas a tales resultados.

Por un lado, entre los que no cumplen la tendencia general respecto al género, pues los hombres han obtenido puntuaciones medias más altas que las mujeres, cabe destacar que dos de ellos corresponden a la Subescala de Redistribución; uno sobre el modo de gestionar las ayudas hacia los países pobres y el otro sobre el tema de los impuestos. Los otros dos dilemas que no se ajustan al patrón general en género pertenecen a la Subescala de Reconocimiento y ambos tratan sobre cuestiones relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación e internet. Estos resultados nos hacen postular que los hombres tienen mayor capacidad que las mujeres para pensar en términos de Justicia Social en el ámbito económico, de distribución de recursos, y sobre tecnologías e internet.

Nos interesa también analizar con mayor detalle los dilemas que no cumplen la tendencia general respecto al curso y respecto al género y al curso conjuntamente, para observar cuáles pueden ser los motivos de las diferencias encontradas y tantear la posibilidad de modificarlos o eliminarlos en futuras aplicaciones del instrumento. Por ello, a continuación analizaremos en primer lugar los dilemas que no cumplen la tendencia general respecto a la variable curso:

- *Dilema 2: Alumnos con necesidades.* En este dilema de la Subescala de Redistribución, sobre la gestión de recursos al considerar a los niños que presentan necesidades educativas especiales, observamos que a medida que aumenta la edad y el curso de los estudiantes, se aprecia una tendencia a elegir la opción que más beneficia a la mayoría en detrimento de una minoría que presenta alguna necesidad específica, atendiendo de este modo al principio de igualdad y no al de equidad.
- *Dilema 8: Países pobres.* En este dilema de la Subescala de Redistribución, sobre el modo de gestionar los beneficios económicos en los países pobres, se observa que a medida que aumenta el curso académico de los participantes hay una tendencia a fomentar en mayor medida el empleo y el desarrollo de las empresas, en detrimento de la inversión en educación y sanidad. Posiblemente los estudiantes de los últimos cursos estén influidos porque perciben su incorporación al mundo laboral en un futuro más inmediato.
- *Dilema 15: Religión/ Hiyab.* Este dilema de la Subescala de Reconocimiento, acerca de la actuación que deberían tener los centros educativos con las estudiantes musulmanas

que llevan velo o hiyab, presenta el mayor porcentaje de respuesta sobre la alternativa más justa en todos los niveles educativos. Sin embargo, en los cursos superiores se incrementa el porcentaje de respuesta de la opción de Justicia Social intermedia, que manifiesta que las estudiantes que llevan velo deberían adaptarse y respetar las normas del centro. Estos resultados nos sugieren que en los cursos superiores, hay un mayor número de estudiantes que se muestran más estrictos en el respeto y cumplimiento de las normas.

- *Dilema 6: Comisión escolar.* En este dilema de la Subescala de Representación, acerca de los miembros que deberían constituir una comisión en un centro educativo, observamos que los estudiantes del último curso (2º Bachillerato) plantean en mayor medida que la representación estudiantil en las comisiones escolares debería integrarse sólo por los estudiantes de los cursos superiores, disminuyendo el reconocimiento a la participación de los estudiantes del resto de niveles educativos; opción en cambio más apoyada por los participantes de los cursos inferiores (2º ESO y 4º ESO).
- *Dilema 9: Voto elecciones generales.* En este dilema de la Subescala de Representación sobre el derecho al voto, observamos que en los últimos cursos, los y las estudiantes se vuelven más estrictos sobre los requisitos exigidos a los ciudadanos y ciudadanas para poder votar; incrementándose la tendencia a considerar que se debe exigir la nacionalidad del país, no considerando suficiente la residencia en un lugar para el derecho al voto.

Por último, también analizaremos con más detalle los dilemas que no siguen la tendencia general ni respecto al género ni respecto al curso.

- *Dilema 10: Acoso escolar.* En este dilema de la Subescala de Reconocimiento, sobre el modo de intervención ante la presencia de acoso escolar o bullying, observamos que hay una tendencia entre los estudiantes de los cursos superiores, -especialmente entre las mujeres- a elegir la opción más protectora de solución del problema (alternativa de Justicia Social intermedia), en detrimento de enseñar las habilidades necesarias para que los propios estudiantes acosados puedan resolver los problemas por ellos mismos (alternativa más justa).
- *Dilema 12: Políticos.* En este dilema de la Subescala de Representación sobre los criterios que se deberían considerar más justos para elegir a los representantes políticos de un país, los hombres han obtenido puntuaciones medias más altas que las mujeres y se observa una tendencia a disminuir los valores medios en los niveles educativos superiores, pues en los últimos cursos se incrementa el porcentaje de respuesta sobre

la alternativa menos justa. Los resultados encontrados en este dilema, nos sugieren una posible revisión del mismo para futuras aplicaciones del cuestionario.

6.4. SÍNTESIS DE RESULTADOS ESTUDIO 1

En los análisis de este capítulo sobre los resultados encontrados en las representaciones de Justicia Social en estudiantes de Educación Secundaria, hemos observado varios resultados interesantes. Respecto a la dimensión del género, tanto en la Escala Global de Justicia Social como en las Subescalas específicas de Redistribución, Reconocimiento y Representación, las mujeres han obtenido valores medios más altos que los hombres. Estos resultados sugieren que las mujeres en la etapa de Educación Secundaria presentan representaciones con una visión más próxima a la Justicia Social en un grado más elevado que los hombres. Esta misma tendencia se aprecia en temas relativos a la Justicia Social de diversa índole y en distintos contextos y situaciones.

Por otra parte, hemos observado una tendencia de desarrollo de estas representaciones de Justicia Social al aumentar el nivel educativo de los participantes y consecuentemente su edad, pues sus puntuaciones medias se van incrementando en los cursos superiores, apreciándose esta misma disposición tanto en la Escala Global de Justicia Social, como en las Subescalas específicas (Redistribución, Reconocimiento y Representación). Además, esta tendencia evolutiva se percibe tanto en el grupo de mujeres como en el de hombres, lo que nos lleva a concluir que las dimensiones de género y evolutiva son independientes, como también confirman por otra parte, los resultados del ANOVA de la interacción Género*Curso, en los que no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas.

Comparando los resultados de las distintas Subescalas de Justicia Social, hemos observado el mismo patrón dimensional en los tres niveles educativos analizados en la etapa de Educación Secundaria (2º ESO, 4º ESO y 2º Bachillerato), pues en todos los cursos se han obtenido valores medios más altos en la Subescala de Representación, seguidos de las puntuaciones medias en la Subescala de Reconocimiento y más bajos en la Subescala de Redistribución.

En el análisis de los dilemas, hemos podido observar distintos patrones, tanto respecto al género como respecto al nivel educativo de los participantes. Sin embargo, observamos que el 50% de los dilemas en todas las dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) se ajustan al patrón general, obteniendo la misma tendencia respecto a las variables de género y curso que la encontrada en las Escalas y Subescalas de

Justicia Social. Es decir, en los análisis realizados en el Estudio 1, la mitad de los dilemas del Cuestionario sobre Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Secundaria presentan puntuaciones medias más altas en las mujeres que en los hombres, y en los cursos superiores que en los de niveles educativos inferiores.

Así, tras el análisis de los resultados del Estudio 1, podemos concluir que se confirman las hipótesis de género y evolutiva, pues tanto en las Escalas y Subescalas de Justicia Social como en el análisis individual de la mayoría de los dilemas, se observa una tendencia en las mujeres de Educación Secundaria a puntuar más alto que los hombres de los mismos cursos académicos. Además, las puntuaciones medias de los grupos se van incrementando entre los estudiantes de los niveles educativos superiores.

CAPÍTULO 7

Estudio 2: Representaciones de Justicia Social en Profesores

Estudio 2: Representaciones de Justicia Social en Profesores

En esta segunda parte del capítulo de resultados, realizaremos los análisis del Estudio 2, dedicado a estudiar y conocer las representaciones en Justicia Social de Profesores en formación en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y los docentes en ejercicio en la etapa de Educación Secundaria.

Cabe recordar en este punto, que entre los Profesores en formación han participado estudiantes de 2º y 4º Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria y del Máster en Educación Secundaria. Como uno de nuestros objetivos principales de investigación es conocer cómo cambian las representaciones en Justicia Social en función de la formación académica y la experiencia docente de los participantes, en los análisis del Estudio 2, utilizaremos las siguientes categorías de análisis: estudiantes de 2º Grado de Magisterio, estudiantes de 4º Grado de Magisterio, estudiantes de Máster y Profesores en ejercicio.

En la presentación de los resultados del Estudio 2, al igual que hemos hecho en el Estudio 1, realizaremos en primer lugar una descripción de los participantes, para pasar después a realizar los análisis de las Escalas y Subescalas de Justicia Social, y a continuación realizaremos un análisis en profundidad de los 9 dilemas añadidos al *Cuestionario sobre Representaciones de Justicia Social para Profesores (CRJSP)*, desarrollando nuevamente los resultados de los aspectos más generales a los más específicos.

7.1. PARTICIPANTES

Para la selección de la muestra en el Estudio 2 se han seguido dos estrategias diferentes para los profesores en ejercicio y para los docentes en formación.

En el caso de los *docentes en activo*, se ha desarrollado el mismo tipo de muestreo que para los estudiantes de Educación Secundaria, pues han participado docentes que ejercen su profesión en los mismos centros educativos en los que se ha realizado el Estudio 1. De este modo con los docentes en ejercicio se ha realizado un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados, siendo su participación totalmente voluntaria. Esta es una de las razones que fundamenta el bajo porcentaje de respuesta entre el profesorado, pues aunque se entregaban cuestionarios para todos los docentes, fueron muy pocos los que contestaron, hasta tal punto que desde algunos de los centros no hemos recibido ninguna respuesta.

Por otra parte, la selección de los *docentes en formación*, es decir, de los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, y del Máster Universitario en Formación de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) se realizó mediante

un muestreo no probabilístico incidental, seleccionando a los estudiantes que se estaban formando como docentes en la Universidad Autónoma de Madrid. Siendo conscientes de que no es el mejor método para la selección de la muestra, elegimos esta técnica por la facilidad de acceso a los participantes, debido a que no disponíamos de financiación para desarrollar esta otra parte de la investigación.

Respecto a la muestra de docentes en activo, en el Estudio 2 han participado 207 profesores en ejercicio. Estos imparten docencia en la etapa de Educación Secundaria y presentan edades comprendidas entre 26 y 65 años ($M=46,48$; $DT=8,35$).

En la *Tabla 108* podemos observar la distribución de la muestra de docentes por género.

Tabla 108

Distribución de la muestra de docentes en ejercicio por género.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	86	41,5%
Mujer	118	57%
N/C	3	1,5%
Total	207	100%

Entre la participación del profesorado de Educación Secundaria, podemos observar en la *Tabla 108* que la colaboración fue algo más elevada por parte de las mujeres (57,4%), habiendo tres de los docentes que evitaron responder a esta pregunta.

Por otra parte, la composición de la muestra de los profesores en formación en función del ciclo educativo en el que se están formando se distribuye tal como se muestra en la *Tabla 109*.

Tabla 109

Distribución de los docentes por etapa educativa en la que se están formando

Tipo De Estudios Universitarios	N	Porcentaje
Grado de Ed. Infantil	236	34,6%
Grado de Ed. Primaria	282	41,3%
Master de Ed. Secundaria	165	24,2%
Total	683	100%

Podemos observar que la muestra de docentes en formación está compuesta por un total de 236 estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil con edades comprendidas entre 19 y 38 años ($M=22,45$; $DT= 2,93$), 282 estudiantes de Grado de Maestro en Educación Primaria entre 19 y 45 años de edad ($M=21,95$; $DT=3,45$) y 165 estudiantes que se están formando

en el Máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con edades entre 21 y 49 años ($M=25,25$ y $DT=3,90$).

Para los estudiantes de Grado de Maestro (Infantil y Primaria), hemos seguido el mismo criterio de alternancia que habíamos utilizado con los estudiantes de Educación Secundaria, evaluando los cursos pares, que se corresponden con los estudiantes de 2º y 4º Grado, tanto en la especialidad de Educación Infantil como en Educación Primaria. Nuestro interés con esta selección es seguir el mismo proceso selectivo que habíamos utilizado en el Estudio 1; de modo que nos permita evaluar tanto el desarrollo evolutivo como formativo de los participantes.

Las edades normalizadas de estos cursos académicos, suponiendo que han ingresado en la universidad tras cursar estudios de Bachillerato y sin repetir curso, corresponde con 19 y 21 años para 2º y 4º Grado respectivamente. En el caso de nuestro estudio, los estudiantes de 2º Grado presentan edades comprendidas entre 19 y 38 años ($M=21,45$; $DT=2,68$), mientras que los estudiantes de 4º Grado muestran edades entre 20 y 45 años ($M=23,22$ y $DT=3,66$). Somos conscientes de que los procedimientos de acceso a la universidad son muy variados y la variabilidad de la muestra en función de la edad es mucho más amplia que para los estudiantes de Educación Secundaria. Sin embargo, podemos observar que la media de edad asciende casi dos puntos entre los estudiantes de 2º y 4º Grado de Magisterio.

Si representamos la muestra de estudiantes de Grado de Educación Infantil y Primaria distribuida por curso académico, quedaría organizada tal y como se muestra en la *Tabla 110*.

Tabla 110

Distribución de la muestra de estudiantes de magisterio por curso académico.

	2º Grado	4º Grado
Grado de Ed. Infantil	144	92
Grado de Ed. Primaria	161	121
Total (%)	305 (58,9%)	213 (41,1%)

Como podemos ver en la *Tabla 110* han participado 305 estudiantes de 2º Grado (que representan el 58,9% respecto a los participantes de los Grados de Magisterio) y 213 estudiantes de 4º Grado (41,1%).

Como hemos visto, la muestra total de docentes en formación la componen 683 participantes, de los cuales 543 son mujeres y 140 hombres. En esta muestra se puede observar que los estudiantes de educación son mayoritariamente mujeres, y esta diferencia por género es aún mayor en los Grados de Magisterio de Educación infantil y primaria, que entre los estudiantes del Máster de Educación Secundaria. En la *Tabla 111* podemos observar la

distribución de los docentes en formación atendiendo al género para los distintos niveles participantes.

Tabla 111

Distribución de la muestra de docentes en formación por género.

Curso	Hombre	Mujer
2º Grado (Infantil + Primaria)	50	255
4º Grado (Infantil + Primaria)	33	180
Master de Ed. Secundaria	57	108
Total	140	543

Por lo tanto, podemos concluir que en el Estudio 2 la muestra total es de 890 docentes, de los cuales 207 son profesores en ejercicio y 683 profesores en formación. En cuanto al género podemos observar que han participado 661 mujeres y 226 hombres, entre los que se incluyen tanto a profesores en formación como a docentes en activo.

7.2. ANÁLISIS DE LAS ESCALAS DE JUSTICIA SOCIAL

En este apartado, comenzaremos analizando los resultados de la Escala Global de Justicia Social que presentan los docentes en formación y en ejercicio. Esta Escala está integrada por los mismos 30 dilemas que en el Estudio 1, que corresponden con las 30 primeras preguntas del cuestionario dirigido a Profesores y supone una medida global de las representaciones que tienen los docentes en formación y en ejercicio acerca de la Justicia Social en el ámbito general y sus conceptos relacionados.

Posteriormente realizaremos un estudio de las Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) constituidas también por los mismos 10 dilemas que en el Estudio 1.

Además, en el Estudio 2, realizaremos un análisis adicional sobre la Escala de Justicia Social en Educación, integrada por los nueve dilemas añadidos al CRJSP, dirigidos a expertos sobre temas específicos en el ámbito de la educación.

7.2.1. Escala Global de Justicia Social

La Escala Global de Justicia Social la analizaremos nuevamente utilizando dos tipos de puntuaciones. Por un lado, puntuaciones centesimales, obtenidas a partir de transformar las puntuaciones directas a una Escala de 0 a 100. Por otro lado, analizaremos los resultados de la Escala Global utilizando puntuaciones normalizadas o puntuaciones Z, con la intención de

conseguir reducir la variabilidad de la muestra igualando el peso de todos los dilemas en la Escala Global de Justicia Social.

7.2.1.1. Puntuaciones centesimales

Previamente a comprobar si existen diferencias significativas entre las categorías de análisis del Estudio 2, comenzaremos presentando la distribución de sus medias y sus desviaciones, pudiendo observar estos resultados de la Escala Global de Justicia Social en los grupos de mujeres y hombres en la *Tabla 112*.

Tabla 112

Estadísticos descriptivos en la Escala Global de Justicia Social en puntuaciones centesimales

Categoría	Género	N	M	DT
2º Grado	Mujer	255	78,60	7,88
	Hombre	50	72,81	10,69
	Total	305	77,65	8,66
4º Grado	Mujer	180	79,13	8,91
	Hombre	33	77,10	8,64
	Total	213	78,82	8,88
Máster	Mujer	108	79,55	8,55
	Hombre	57	78,60	8,25
	Total	165	79,22	8,43
Profesores	Mujer	118	79,49	7,05
	Hombre	86	79,34	8,67
	Total	204	79,43	7,75
Total	Mujer	661	79,07	8,15
	Hombre	226	77,39	9,39
	Total	887	78,63	8,49

Si observamos en la *Tabla 112* las diferencias encontradas entre las medias de las categorías analizadas en el Estudio 2, podemos ver que aunque hemos obtenido puntuaciones medias muy similares en todas las categorías, también se observa cierta tendencia creciente al aumentar la formación académica en Educación y la experiencia docente de los participantes, obteniendo unas medias de $M=77,65$ ($DT=8,66$) en 2º Grado, de $M=78,82$ ($DT=8,88$) en 4º Grado, de $M=79,22$ ($DT=8,43$) en Máster y de $M=79,43$ ($DT=7,75$) en los Profesores en ejercicio, cuyos resultados podemos apreciar visualmente en la *Figura 63*.

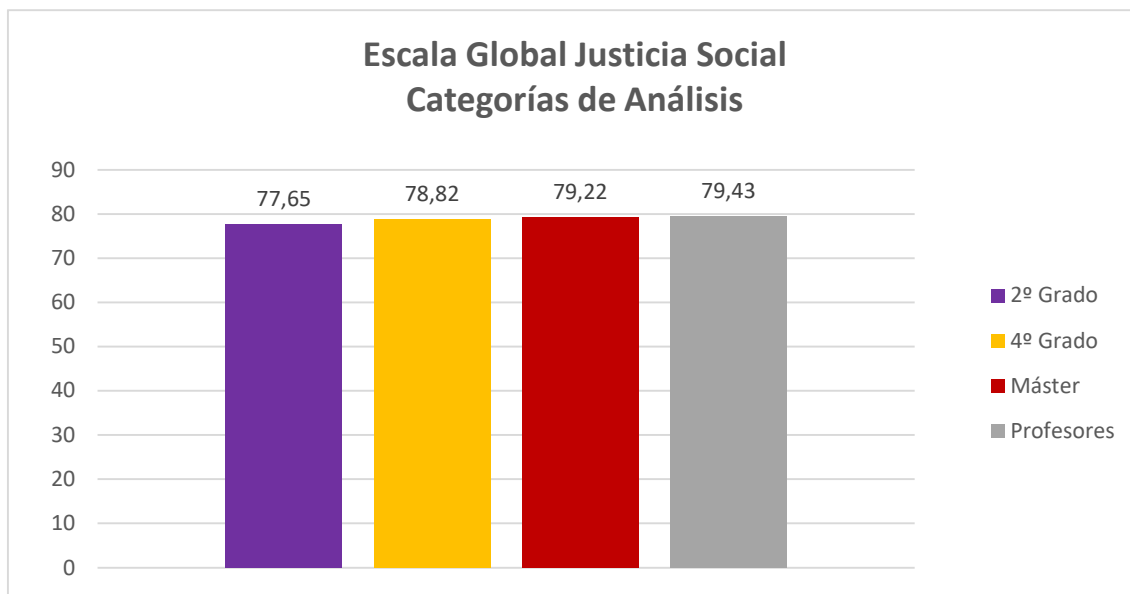


Figura 63: Medias* Categoría de análisis en la Escala Global de Justicia Social (Estudio 2)

También podemos observar que respecto a la muestra total del Estudio 2 (661 mujeres y 226 hombres), las mujeres han obtenido una puntuación media mayor ($M=79,07$; $DT=8,15$) que los hombres ($M=77,39$; $DT=9,39$), confirmando nuevamente nuestra hipótesis acerca del género, pues las mujeres han obtenido niveles más altos en las representaciones de Justicia Social que los hombres, así como ocurría también en los resultados del Estudio 1. Podemos observar gráficamente estos resultados en la Figura 64.

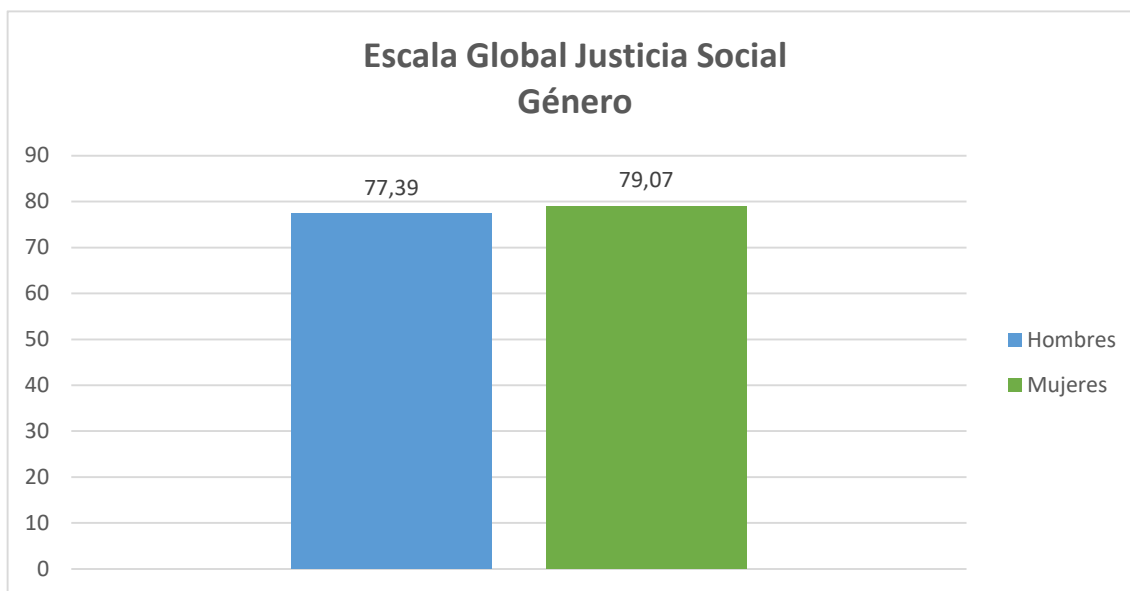


Figura 64: Medias por género en la Escala Global de Justicia Social (Estudio 2)

Si segmentamos la muestra del Estudio 2 en las categoría de análisis, para analizar las diferencias por género, podemos observar cómo en todos los grupos (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores) las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres,

aunque estas diferencias tienden a disminuir cuando aumenta el nivel formativo y la experiencia docente de los participantes. Podemos observar estos resultados en el gráfico de la *Figura 65*.

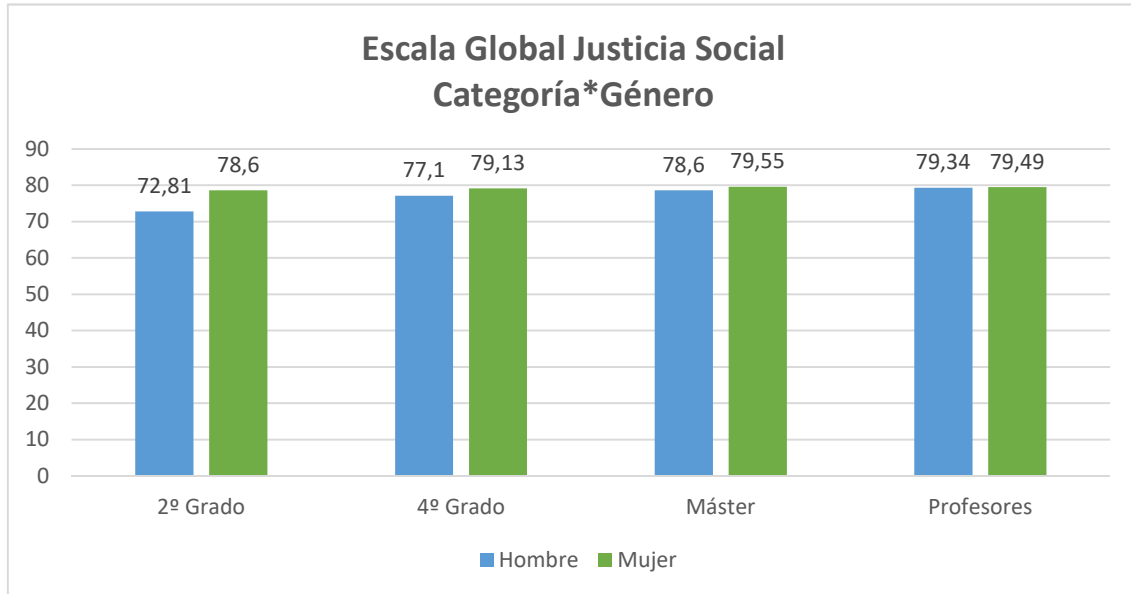


Figura 65: Medias por categoría y género en la Escala Global de JS (Estudio 2)

Para observar si las diferencias entre las categorías de análisis estudiadas (2º Grado, 4º Grado, Máster y Profesores) y entre los géneros (hombres y mujeres) resultan estadísticamente significativas, procedemos a realizar un ANOVA (2x4) de Género*Categoría, que nos permita comprobar si existen diferencias significativas entre las distintas categorías de análisis, entre los géneros y en la interacción entre ambas variables (Género*Categoría). Podemos observar los resultados obtenidos del ANOVA en la *Tabla 113*.

Tabla 113

Diferencias entre categorías, género y su interacción en la Escala Global de Justicia Social (Estudio 2)

Origen	Tipo III suma de cuadrados	Gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	746,022	1	10,607	,001**	,012
Categoría	1445,422	3	6,851	,000***	,023
Género*Categoría	804,508	3	3,813	,010*	,013
Error	61820,076	879			

*, $p < .05$; **, $p < .01$; ***, $p < .001$

Como podemos ver en la *Tabla 113*, en la Escala Global de Justicia Social existen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros, $F_{1,879}=10,61$; $p<,01$; $\eta^2=,012$; siendo el 1,2% de la varianza explicada por las diferencias entre hombres y mujeres. Como hemos observado en los resultados anteriores (*Tabla 112*, *Figura 64*) estas diferencias son a favor de las mujeres, pues estas han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres.

Respecto a las categorías analizadas (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores), también hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas, $F_{3,879} = 6,85$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,023$; siendo el 2,3% de la varianza explicado por las diferencias entre las distintas categorías estudiadas. Para observar entre qué grupos aparecen tales diferencias recurrimos a las comparaciones por pares utilizando el estadístico de Bonferroni, cuyos resultados se presentan en la *Tabla 114*.

Tabla 114

Comparaciones por pares entre las categorías

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia	Error	Sig.	Límite	Límite
		medias (I-J)	estándar		Inferior	Superior
2º Grado	4º Grado	-2,412	1,025	,113	-5,122	,299
	Máster	-3,371	,944	,002**	-5,868	-,874
	Profesores	-3,710	,880	,000***	-6,037	-1,384
4º Grado	Máster	-,960	1,050	1,000	-3,735	1,816
	Profesores	-1,299	,992	1,000	-3,922	1,324
Máster	Profesores	-,339	,908	1,000	-2,741	2,062

** . $p < ,01$; *** . $p < ,001$

El estudio de las comparaciones múltiples nos revela que las diferencias entre las categorías aparecen entre los estudiantes de 2º Grado con los de Máster ($p < ,01$) y con los Profesores en ejercicio ($p < ,001$), mostrándose esta significación estadística a favor de los estudiantes del Máster y de los Profesores, pues son los grupos que presentan las medias más altas.

Al observar en la *Tabla 113* los resultados del ANOVA sobre la Escala Global de Justicia Social, también observamos un efecto significativo en la interacción entre las categorías analizadas y el género, $F_{3,879} = 3,81$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,013$. Este efecto de interacción nos viene a indicar que las diferencias por género dependen de la categoría que estemos analizando, y que no en todas las categorías se producen diferencias por género. Por ello, recurrimos a las comparaciones por pares utilizando el estadístico Bonferroni para comprobar entre qué grupos se producen estas diferencias.

En primer lugar, analizaremos las diferencias entre hombres y mujeres aislando las categorías, obteniendo los resultados que se muestran en la *Tabla 115*.

Tabla 115

Comparaciones por pares por género aislando las categorías

Categoría	(I) Género	(J) Género	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
2º Grado	Mujer	Hombre	5,783	1,297	,000***	3,238	8,329
4º Grado	Mujer	Hombre	2,031	1,588	,201	-1,086	5,148
Máster	Mujer	Hombre	,959	1,373	,485	-1,736	3,654
Profesores	Mujer	Hombre	,148	1,189	,901	-2,186	2,481

***. $p < .001$

En el análisis de comparaciones múltiples podemos observar que las diferencias estadísticamente significativas entre los géneros sólo aparecen entre hombres y mujeres de 2º Grado de Magisterio ($p < .001$), y estas son a favor de las mujeres, pues han obtenido una media más alta que los hombres.

Para comprobar si tanto en el grupo de los hombres como de las mujeres aparecen diferencias significativas entre las categorías estudiadas, realizaremos un análisis de comparaciones múltiples entre las categorías aislando el género y obtenemos los resultados que aparecen en la *Tabla 116*.

Tabla 116

Comparaciones por pares por categoría aislando el género

Género	(I) Categoría	(J) Curso	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
Mujer	2º Grado	4º Grado	-,535	,816	1,000	-2,694	1,624
	2º Grado	Máster	-,959	,963	1,000	-3,505	1,587
	2º Grado	Profesores	-,892	,934	1,000	-3,361	1,577
	4º Grado	Máster	-,424	1,021	1,000	-3,123	2,276
	4º Grado	Profesores	-,357	,993	1,000	-2,984	2,270
	Máster	Profesores	,066	1,117	1,000	-2,887	3,020
Hombre	2º Grado	4º Grado	-4,288	1,881	,137	-9,261	,686
	2º Grado	Máster	-5,783	1,625	,002**	-10,080	-1,486
	2º Grado	Profesores	-6,528	1,491	,000***	-10,472	-2,584
	4º Grado	Máster	-1,495	1,834	1,000	-6,346	3,355
	4º Grado	Profesores	-2,240	1,717	1,000	-6,781	2,300
	Máster	Profesores	-,745	1,432	1,000	-4,532	3,043

** $p < .01$; *** $p < .001$

Tras realizar las comparaciones por pares mediante el estadístico de Bonferroni comprobamos que únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en el grupo

de los hombres entre los estudiantes de 2º Grado de Magisterio y Máster ($p<,01$) y entre los estudiantes de 2º Grado y los Profesores en ejercicio ($p<,001$). Sin embargo, entre las mujeres, no hay diferencias significativas entre ninguna de las categorías estudiadas.

Podemos observar gráficamente los resultados de esta interacción (Género* Categoría) en la *Figura 66*, donde podemos ver que las medias de los grupos se van incrementando en los niveles educativos superiores, especialmente en el grupo de los hombres, sugiriendo de este modo cierta tendencia en el desarrollo de las representaciones de Justicia Social entre los docentes conforme aumenta el nivel de formación psicopedagógica y su experiencia en educación. Además, observamos que las diferencias entre hombres y mujeres se van reduciendo cuando aumentamos la experiencia docente y el nivel formativo de los participantes, llegando a ser prácticamente inexistente en el grupo de los Profesores en ejercicio.

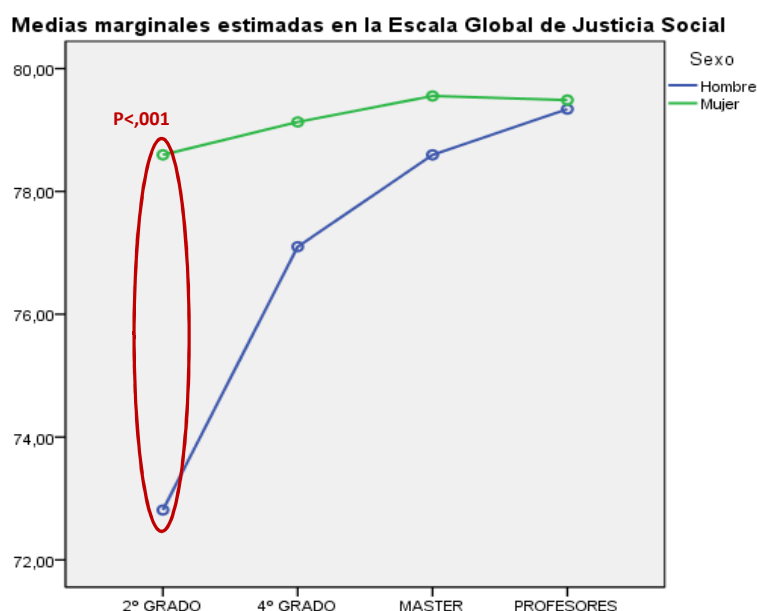


Figura 66: Interacción Género Categoría en la Escala Global de JS (Estudio 2)*

7.2.1.2. Puntuaciones normalizadas

Para reducir la variabilidad de la muestra y conseguir que todos los ítems tengan el mismo peso en la Escala Global de Justicia Social, en el Estudio 2 también hemos transformado los valores de los dilemas del CRJSP a puntuaciones Z, con la intención de realizar un análisis que nos permita obtener resultados más precisos.

En la *Tabla 117* se muestran los resultados de las medias y desviaciones típicas en puntuaciones Z de las distintas categorías de análisis que han participado en el Estudio 2 (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores), en hombres y mujeres, y respecto a la muestra total.

Tabla 117

Estadísticos descriptivos en puntuaciones Z en la Escala Global de Justicia Social (Estudio 2)

Categoría	Género	N	M	DT
2º Grado	Mujer	255	0,13	8,14
	Hombre	50	-6,03	11,30
	Total	305	-0,88	9,01
4º Grado	Mujer	180	0,51	9,12
	Hombre	33	-1,57	9,43
	Total	213	0,19	9,18
Máster	Mujer	108	0,98	8,64
	Hombre	57	-0,05	8,84
	Total	165	0,63	8,70
Profesores	Mujer	118	0,68	7,15
	Hombre	86	0,46	9,42
	Total	204	0,59	8,16
Total	Mujer	661	0,47	8,33
	Hombre	226	-1,40	10,00
	Total	887	-0,01	8,81

Tras realizar las transformaciones a puntuaciones normalizadas, con la intención de igualar el peso de los dilemas sobre la Escala Global de Justicia Social, procedemos de nuevo a realizar un ANOVA (2x4) de Género*Categoría, para comprobar si encontramos diferencias con respecto al uso de puntuaciones centesimales. En la *Tabla 118*, podemos observar los resultados.

Tabla 118

*Resultados ANOVA (Género*Categoría) con puntuaciones Z en la Escala Global de Justicia Social*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	Gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	843,958	1	11,123	,001**	,012
Categoría	1369,030	3	6,014	,000***	,020
Género*Categoría	900,572	3	3,956	,008**	,013
Error	66694,498	879			

** . $p < .01$; *** . $p < .001$

Podemos comprobar en los resultados obtenidos en la *Tabla 118* que utilizando puntuaciones normalizadas hemos conseguido los mismos resultados que con puntuaciones

centesimales. En primer lugar, en la Escala Global de Justicia Social existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, $F_{1,879}=11,12$; $p<,01$; $\eta^2=,012$; siendo el 1,2% de la varianza explicada por las diferencias entre los géneros. Entre las categorías de análisis, también hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas; $F_{3,879}=6,01$; $p<,001$; $\eta^2=,020$; pues el 2,0% de la varianza de la Escala Global de Justicia Social se debe a las diferencias entre las categorías analizadas. Utilizando puntuaciones normalizadas, estas diferencias vuelven a aparecer entre 2º Grado y Master ($p<,01$) y entre 2º Grado y Profesores en ejercicio ($p<,01$). Además, aparecen nuevamente diferencias estadísticamente significativas en la interacción de Género* Categoría, $F_{3,879}=3,96$; $p<,01$; $\eta^2=,008$; siendo el 1,3% de la varianza explicada por el efecto de dicha interacción. Por lo tanto, podemos observar que las diferencias significativas analizadas con puntuaciones Z, vuelven a aparecer en los mismos grupos que resultaron con puntuaciones centesimales. Así, si observamos los resultados entre los géneros aislando las categorías, encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres de 2º Grado ($p<,001$). Por otra parte, si aislamos los géneros, encontramos que aparecen diferencias estadísticamente significativas en el grupo de los hombres entre los estudiantes de 2º Grado y Máster ($p<,01$) y entre 2º Grado y Profesores ($p<,001$).

Estas estimaciones nos permiten comprobar que con puntuaciones centesimales y puntuaciones normalizadas, hemos obtenido los mismos resultados de significación, pudiendo observarse visualmente en el gráfico de la *Figura 67* un patrón muy similar al obtenido en la *Figura 66* con puntuaciones centesimales.

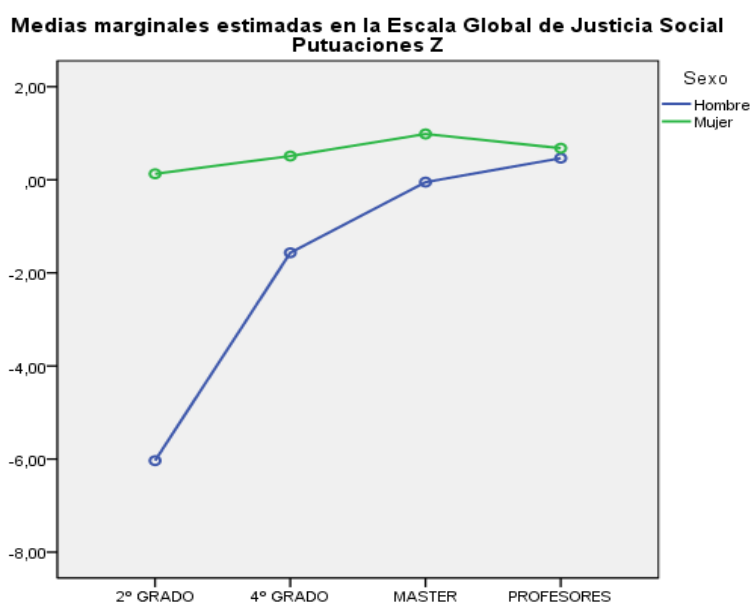


Figura 67: Género Categoría en Escala Global de JS en puntuaciones Z (Estudio 2)*

7.2.1.3. Profesores en Formación Vs Profesores en Ejercicio

Al segmentar la muestra del Estudio 2, en docentes en formación y docentes en ejercicio, agrupando en la categoría de docentes en formación a los estudiantes de 2º y 4º de Grado de Magisterio y del Máster de Secundaria, obtenemos los resultados de los estadísticos descriptivos que se presentan en la *Tabla 119*.

Tabla 119

Estadísticos descriptivos de docentes en formación y en ejercicio en la Escala Global de Justicia Social

Categoría	Género	N	M	DT
Docentes en formación	Mujer	543	78,96	8,36
	Hombre	140	76,18	9,57
	Total	683	78,39	8,69
Docentes en Ejercicio	Mujer	118	79,49	7,05
	Hombre	86	79,34	8,67
	Total	204	79,43	7,75
Total	Mujer	661	79,06	8,14
	Hombre	226	77,38	9,35
	Total	887	78,63	8,49

Podemos ver en la *Tabla 119*, que tanto en el grupo de docentes en formación como en docentes en ejercicio, las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres. Sin embargo, en el grupo de docentes en ejercicio la diferencia entre los géneros es muy pequeña. Además, observamos que los docentes en ejercicio han obtenido puntuaciones medias más altas que los docentes en formación, en ambos géneros, confirmándose así nuestra tercera hipótesis de investigación para la Escala Global de Justicia Social.

Para comprobar si estas diferencias son estadísticamente significativas recurrimos a la utilización de la técnica de ANOVA (2x2), Género*Categoría, obteniendo los resultados que se muestran en la *Tabla 120*.

Tabla 120

*Resultados ANOVA (Género*Categoría) en la Escala Global de Justicia Social*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	Gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	295,964	1	4,160	,042*	,005
Categoría	467,370	1	6,569	,011*	,007
Género*Categoría	239,369	1	3,364	,067	,004
Error	62824,93	883			

*. $p < .05$

Los resultados del ANOVA mostrados en la *Tabla 120*, sobre los análisis de la interacción entre las categorías de docentes en formación y docentes en activo con el género; nos permiten comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, $F_{1,883}=4,16$; $p<,05$; $\eta^2=,005$; siendo el 0,5% de la varianza explicada por las diferencias entre los géneros y habiendo obtenido las mujeres puntuaciones medias más altas que los hombres. Además, podemos ver que también existen diferencias significativas entre los docentes en formación y los docentes en ejercicio, $F_{1,883}=6,57$; $p<,05$; $\eta^2=,007$; obteniendo los docentes en ejercicio puntuaciones medias más altas en la Escala Global de Justicia Social. Sin embargo, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la interacción de estas categorías con el género, $F_{1,883}=3,36$; $p=,067$; $\eta^2=,004$. Al realizar las comparaciones múltiples aplicando el estadístico Bonferroni comprobamos que aparecen diferencias significativas entre los géneros en el grupo de docentes en formación ($p=,001$), pero no en los docentes en ejercicio ($p=,902$). Además, en el grupo de los hombres encontramos diferencias significativas entre docentes en formación y docentes en ejercicio ($p=,006$) pero no ocurre así en el grupo de las mujeres.

En la *Figura 68* se muestra el gráfico de los resultados obtenidos en la interacción de las categorías de docentes en formación y docentes en ejercicio, con el género.

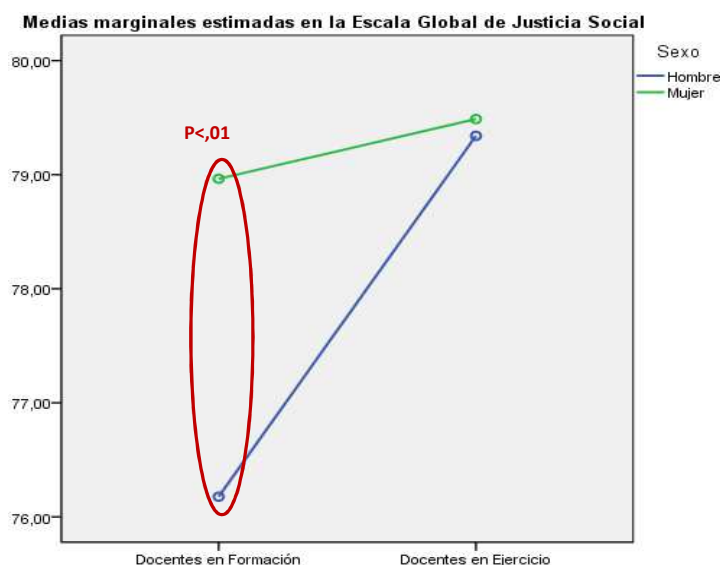


Figura 68: (Docentes en Formación/Ejercicio)*Género en la Escala Global de JS

Podemos observar en la *Figura 68*, que en ambos grupos (docentes en formación y docentes en activo) las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres. Sin embargo, las diferencias entre los géneros tienden a reducirse entre los docentes en ejercicio. Además, en ambos grupos de género, los docentes en activo han obtenido puntuaciones medias más altas que los docentes en formación, aunque esta diferencia es más acusada en el grupo de los hombres.

Por lo tanto, tras realizar los análisis respecto a la Escala Global de Justicia Social podemos decir que en el Estudio 2, las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los grupos, encontrando diferencias significativas respecto al género. También observamos que las medias de los grupos se van incrementando al aumentar el nivel de formación psicopedagógica y la experiencia docente de los participantes, encontrando únicamente diferencias significativas entre los grupos de 2º Grado con los estudiantes de Máster y con los docentes en activo. Además, encontramos que aparece un efecto en la interacción entre el género y las categorías de análisis estudiadas (2º Grado, 4º Grado, Máster y Profesores), observando que las diferencias significativas entre hombres y mujeres sólo aparecen en los estudiantes de 2º Grado; y que únicamente aparecen diferencias entre los grupos de 2º Grado con los estudiantes de Máster y con los Profesores en ejercicio en el grupo de los hombres. En estos análisis hemos obtenido resultados muy similares al utilizar puntuaciones centesimales y puntuaciones normalizadas. Por último, al comparar los resultados obtenidos entre los profesores en formación y los docentes en ejercicio, observamos que los profesores en activo presentan valores medios más altos que los docentes en formación en la Escala Global de Justicia Social, mostrando un efecto significativo de la experiencia en las representaciones que poseen los docentes en el ámbito de la Justicia Social. Además, las diferencias significativas entre los géneros sólo aparecen en el grupo de los Profesores en formación.

7.2.2. Subescalas de JS: Redistribución, Reconocimiento, Representación.

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) en el Estudio de los docentes. Al igual que hicimos en el Estudio 1, al realizar los análisis de las Subescalas de Justicia Social sólo utilizaremos puntuaciones centesimales dado que son medidas que están muy relacionadas e interaccionan entre sí, por lo que no nos interesa minimizar sus diferencias. Esto nos lleva a rechazar el uso de puntuaciones Z en estos análisis.

Siguiendo el mismo patrón de análisis realizado anteriormente, nos interesa conocer si existen diferencias entre los géneros (hombres y mujeres), entre las categorías estudiadas (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores) y entre las tres Subescalas o dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), así como en la interacción entre estas tres variables (Género*Categoría*Dimensión). Además, en el Estudio de docentes nos interesa conocer si hay diferencias entre los Profesores en formación y los Profesores en ejercicio en estas tres Subescalas de Justicia Social.

Para realizar los análisis de esta triple interacción (Género*Categoría*Dimensión) aplicaremos un ANOVA con diseño Mixto de Medidas Repetidas (2x4x(3xn)).

En la *Tabla 121* se presentan los estadísticos descriptivos en función de estas tres variables analizadas, es decir, respecto al género y las categorías estudiadas en las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación).

Tabla 121

*Estadísticos descriptivos en Dimensión*Categoría*Género (Estudio 2)*

Dimensión	Curso	Género	N	M	DT
Redistribución	2º Grado	Mujer	255	75,92	11,69
		Hombre	50	71,38	12,98
		Total	305	75,18	12,01
	4º Grado	Mujer	180	78,88	10,42
		Hombre	33	72,11	12,55
		Total	213	77,83	11,02
	Máster	Mujer	108	78,70	10,71
		Hombre	57	78,02	10,47
		Total	165	78,47	10,60
	Profesores	Mujer	118	81,46	7,98
		Hombre	86	82,20	9,39
		Total	204	81,77	8,59
	Total	Mujer	661	78,17	10,77
		Hombre	226	77,28	11,86
		Total	887	77,94	11,06
Reconocimiento	2º Grado	Mujer	255	82,50	10,74
		Hombre	50	77,90	13,84
		Total	305	81,75	11,41
	4º Grado	Mujer	180	81,05	12,07
		Hombre	33	83,88	11,35
		Total	213	81,49	11,98
	Máster	Mujer	108	82,36	11,16
		Hombre	57	82,67	11,95
		Total	165	82,47	11,40
	Profesores	Mujer	118	80,52	11,90
		Hombre	86	79,84	12,99
		Total	204	80,23	12,35

Tabla 121 (cont.)

*Estadísticos descriptivos en Dimensión*Categoría*Género (Estudio 2)*

Dimensión	Curso	Género	N	M	DT
Reconocimiento	Total	Hombre	226	80,72	12,80
		Total	887	81,47	11,77
		Mujer	661	81,73	11,40
Representación	2º Grado	Mujer	255	77,39	10,08
		Hombre	50	69,21	14,61
		Total	305	76,05	11,34
	4º Grado	Mujer	180	77,48	11,05
		Hombre	33	75,38	11,90
		Total	213	77,15	11,18
	Máster	Mujer	108	77,63	12,00
		Hombre	57	75,13	11,29
		Total	165	76,76	11,79
	Profesores	Mujer	118	76,50	11,22
		Hombre	86	75,99	10,52
		Total	204	76,29	10,91
	Total	Mujer	661	77,30	10,87
		Hombre	226	74,18	12,14
		Total	887	76,50	11,28

Si nos centramos en las categorías estudiadas en el Estudio 2 (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores), podemos ver en la *Figura 69* que las medias de los grupos siguen distinta tendencia en función de la Subescalas analizada.

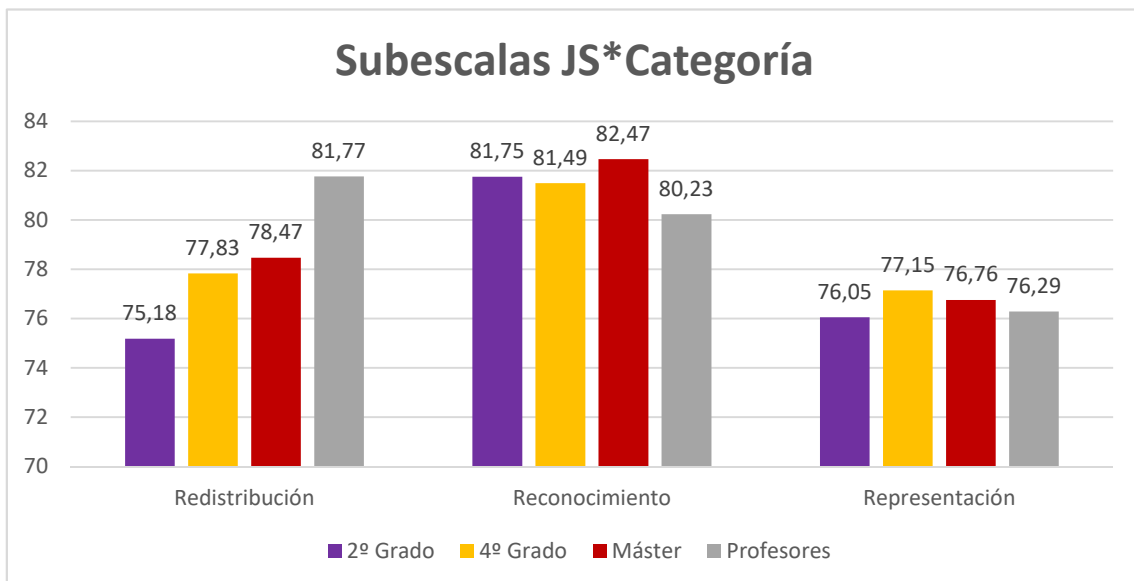
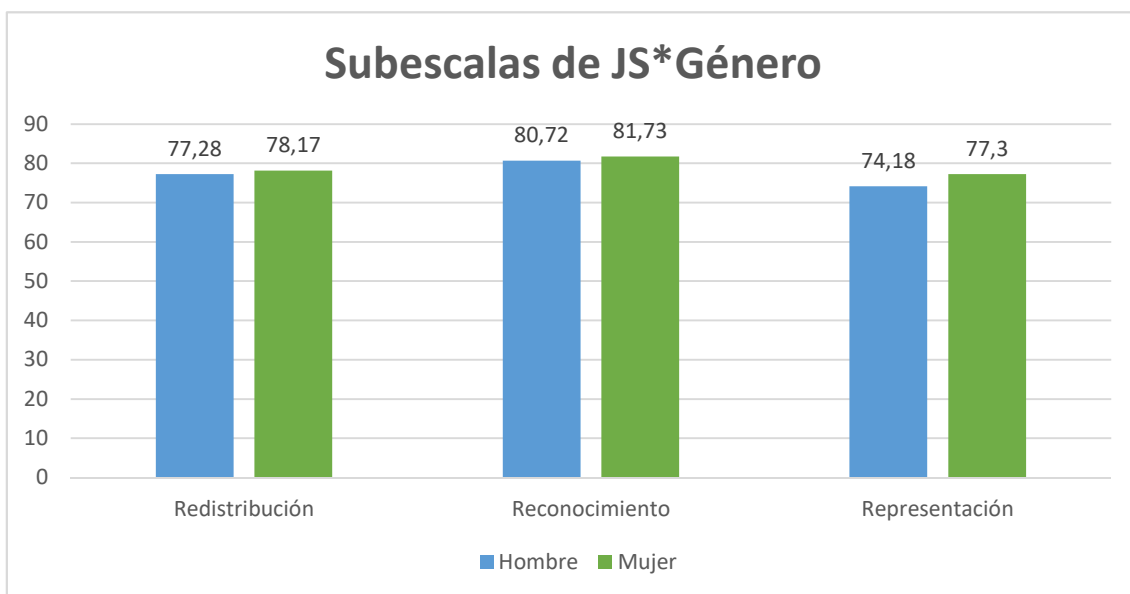


Figura 69: Medias Categoría en Redistribución, Reconocimiento, Representación (Estudio 2)*

En la Subescala de Redistribución los valores medios tienden a incrementarse conforme aumenta el nivel formativo en educación y la experiencia docente de los participantes. Sin embargo, en la Subescala de Reconocimiento, el grupo que presenta la media más alta son los estudiantes del Máster de Educación Secundaria ($M=82,47$; $DT=11,40$) y con menor media nos encontramos con el grupo de Profesores en ejercicio ($M=80,23$; $DT=12,35$). En la Subescala de Representación, la puntuación media más alta aparece entre los estudiantes de 4º Grado de Magisterio ($M=77,15$; $DT=11,18$) y la más baja en los estudiantes de 2º Grado ($M=76,05$; $DT=11,34$). Por lo tanto, no podríamos determinar que exista un patrón específico asociado a todas las Subescalas, aunque es preciso destacar que en las Subescalas de Reconocimiento y Representación, en las que las puntuaciones medias no siguen una tendencia creciente al aumentar el nivel formativo y la experiencia docente de los participantes, las medias de los grupos presentan valores muy próximos en todas las categorías analizadas.

Si dividimos la muestra total del Estudio 2 respecto al género (226 hombres y 661 mujeres), en todas las Subescalas de Justicia Social las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres. Así, observamos que en la Subescala de Redistribución las mujeres han obtenido $M=78,17$ ($DT=10,77$) y los hombres $M=77,28$ ($DT=11,86$); en la Subescala de Reconocimiento, las mujeres tienen valores medios de $M=81,73$ ($DT=11,40$) y los hombres $M=80,72$ ($DT=12,80$); y en la Subescala de Representación, las mujeres han obtenido $M=77,30$ ($DT=10,87$) y los hombres $M=74,18$ ($DT=12,14$). Podemos observar estos resultados visualmente en el gráfico de Figura 70.



*Figura 70: Medias*Género en Redistribución, Reconocimiento, Representación (Estudio 2)*

Aislando cada una de las Subescalas, para observar las diferencias por género en las distintas categorías estudiadas (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores), obtenemos los gráficos

presentados en la *Figura 71* correspondientes con las Subescalas de Redistribución, Reconocimiento y Representación.

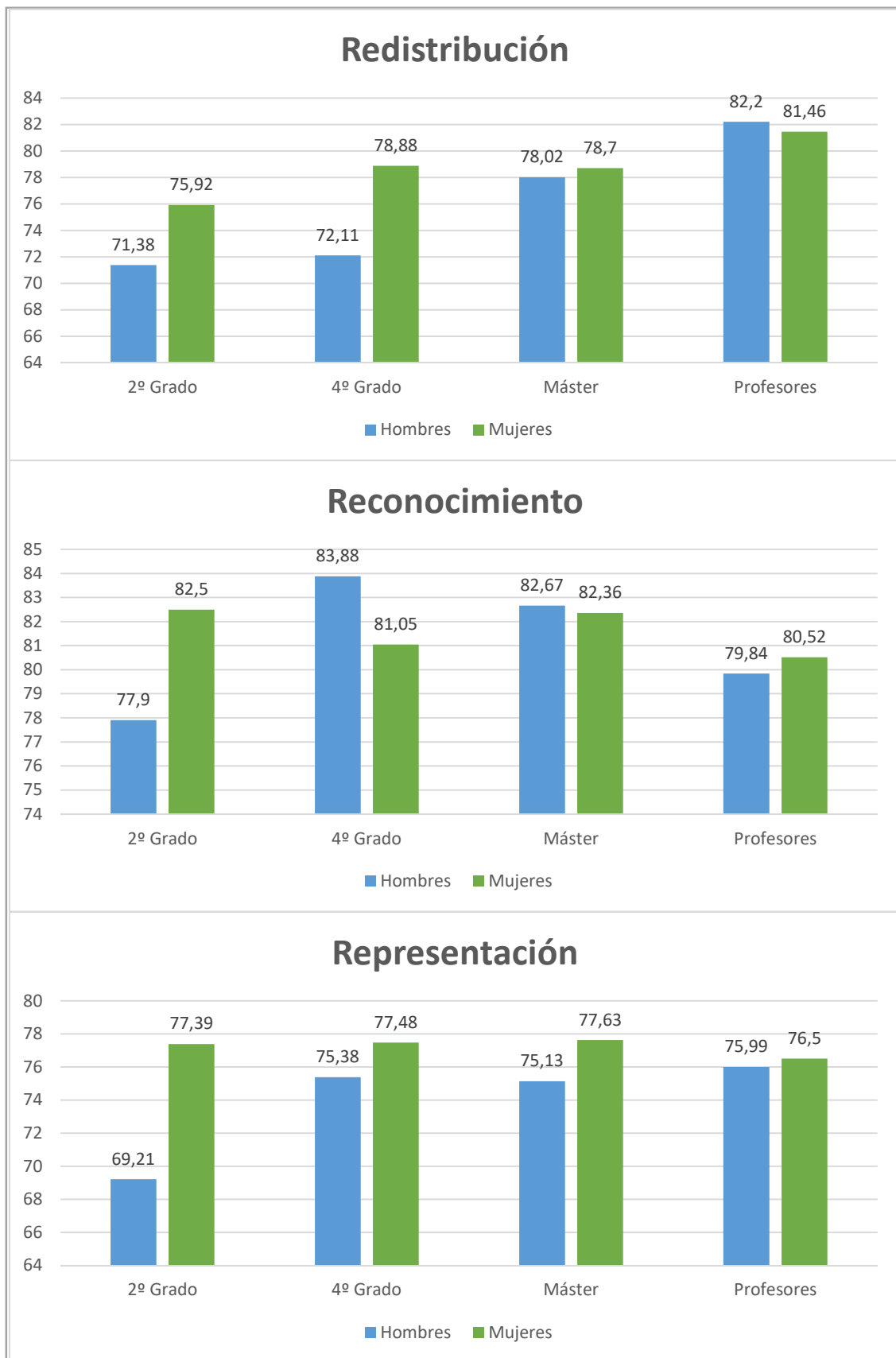


Figura 71: Gráficos Redistribución, Reconocimiento y Representación (Estudio 2)

Podemos observar en la *Figura 71* que no en todas las Subescalas se cumple la tendencia por género para todas las categorías estudiadas, pues únicamente en la Subescala de Representación las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todas las categorías (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores). Sin embargo, en la Subescala de Redistribución, observamos que en el grupo de Profesores en activo los hombres han obtenido una puntuación media más alta que las mujeres. Del mismo modo, en la Subescala de Reconocimiento, los hombres de 4º Grado y Máster han alcanzado valores medios más altos que las mujeres de sus mismos grupos.

Para comprobar si las diferencias entre las variables analizadas (género, categoría, dimensión) resultan estadísticamente significativas, procedemos a realizar un Análisis de Varianza con Medidas Repetidas.

Al analizar conjuntamente las variables independientes (Género y Categoría) junto con las medidas de la variable dependiente (Dimensión), correspondientes a las Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación), obtenemos en primer lugar, los resultados de los contrastes multivariados que nos permiten comprobar la igualdad entre las medias de los grupos mediante el estadístico Lambda de Wilks, cuyos resultados se pueden ver en la *Tabla 122*.

Tabla 122
Pruebas multivariantes

Efecto	Lambda de Wilks	F	gl de H	gl de error	Sig.
Dimensión	,877	61,335	2	878	,000***
Dimensión*Género	,991	3,833	2	878	,022*
Dimensión*Categoría	,945	8,396	6	1756	,000***
Dimensión*Género*Categoría	,982	2,701	6	1756	,013*

* $p < .05$; *** $p < .001$

Mediante el estadístico Lambda de Wilks comprobamos el supuesto de igualdad de medias entre todos los grupos de variables ($p < .05$), pudiendo concluir que la variable de contraste (dimensión) discrimina los grupos.

Además, también realizamos los análisis de la prueba de esfericidad de Mauchly ($W = .997$) y comprobamos que las varianzas entre las diferencias de medias de las tres Subescalas son similares ($p > .05$), aceptando así la hipótesis nula al cumplirse el supuesto de esfericidad de Mauchly. Estos resultados los podemos observar en la *Tabla 123*.

Tabla 123

Prueba de Esfericidad de Mauchly

Efecto inter sujetos	W de Machly	Aprox. Chi- cuadrado	gl	Sig.	Épsilon		
					Greenhause- Geisser	Huynh-Feldt	Limite inferior
Dimensión	,997	3,048	2	,218	,997	1,000	,500

Tras dichas comprobaciones, pasamos a observar los resultados presentados en la *Tabla 124* de las pruebas de efectos intra-sujetos, para comprobar si hay interacción entre las Subescalas que estamos analizando (Dimensión) con las variables Género y Categoría. En estos resultados se presentan los valores de esfericidad asumida al haber comprobado previamente mediante la prueba de esfericidad de Mauchly que las varianzas entre las medias de las tres Subescalas de Justicia Social son similares.

Tabla 124

Pruebas de efectos intra-sujetos

	Tipo III suma		F	Sig.	Eta parcial
	de cuadrados	gl			al cuadrado
Dimensión	10436,416	2	62,928	,000***	,067
Dimensión*Género	660,639	2	3,983	,019*	,005
Dimensión*Categoría	4361,395	6	8,766	,000***	,029
Dimensión*Género*Categoría	1381,058	6	2,776	,011*	,009
Error (Dimensión)	145778,495	1758			

*. $p < .05$; ***. $p < .001$

Podemos observar en la *Tabla 124* que existe un efecto principal significativo en la variable dimensión, $F_{2,1758}=62,93$; $p<,001$; $\eta^2=,067$; siendo el 6,7% de la varianza explicada por las diferencias en este factor. Para comprobar entre qué Subescalas aparecen estas diferencias significativas, procedemos a realizar los análisis de comparaciones múltiples mediante el estadístico de Bonferroni, cuyos resultados se presentan en la *Tabla 125*.

Tabla 125

Comparaciones por pares de las Subescalas de Justicia Social

(I) Dimensión	(J) Dimensión	Diferencia	Error	Sig.	Límite	Límite
		medias (I-J)	estándar		Inferior	Superior
Redistribución	Reconocimiento	-4,007	,539	,000***	-5,299	-2,715
Redistribución	Representación	1,745	,512	,002**	,517	2,973
Reconocimiento	Representación	5,752	,526	,000***	4,490	7,015

** $p < .01$; *** $p < .001$

Las comparaciones por pares respecto a la variable dimensión, nos permiten verificar que en todas las combinaciones de las Subescalas de Justicias Social aparecen diferencias

estadísticamente significativas entre las medias obtenidas, con la puntuación media más alta en la Subescala de Reconocimiento ($M=81,34$), seguida de la Subescala de Redistribución ($M=77,33$) y por último en la Subescala de Representación ($M=75,59$).

En los resultados de la *Tabla 124* también podemos ver que existen diferencias significativas en la interacción de las variables Dimensión*Género, $F_{2,1758}=3,98$; $p<,01$; $\eta^2=,005$. Para comprobar entre qué dimensiones aparecen las diferencias por género, procedemos a realizar los análisis de comparaciones múltiples sobre la variable género aislando las Subescalas de Justicia Social. Estos resultados se muestran en la *Tabla 126*.

Tabla 126

Comparaciones por pares de género aislando las categorías

	(I)	(J)	Diferencia	Error		Límite	Límite
Dimensión	Género	Género	medias (I-J)	estándar	Sig.	Inferior	Superior
Redistribución	Mujer	Hombre	2,816	,875	,001**	1,099	4,532
Reconocimiento	Mujer	Hombre	,537	,958	,576	-1,345	2,418
Representación	Mujer	Hombre	3,323	,911	,000***	1,535	5,111

** . $p < .01$; *** . $p < .001$

En las comparaciones por pares entre géneros realizadas con el estadístico de Bonferroni, observamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la Subescala de Redistribución ($p<,01$) y en la Subescala de Representación ($p<,001$). En ambos casos a favor de las mujeres, que han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres.

Además, necesitamos comprobar si las diferencias significativas entre las medias de las Subescalas aparecen tanto en el grupo de hombres como de mujeres. Para ello, realizamos un análisis de comparaciones múltiples entre las Subescalas de Justicia Social aislando el género. Los resultados obtenidos, utilizando el estadístico de Bonferroni, se muestran en la *Tabla 127*.

Tabla 127

Comparaciones por pares entre las dimensiones aislando el género

			Diferencia	Error		Límite	Límite
Género	(I) Dimensión	(J) Dimensión	medias (I-J)	estánd	Sig.	Inferior	Superior
Mujer	Redistribución	Reconocimiento	-2,868	,544	,000***	-4,173	-1,562
	Redistribución	Representación	1,492	,517	,012*	,251	2,732
	Reconocimiento	Representación	4,359	,532	,000***	3,084	5,635
Hombre	Redistribución	Reconocimiento	-5,147	,930	,000***	-7,377	-2,916
	Redistribución	Representación	1,999	,884	,072	-,121	4,118
	Reconocimiento	Representación	7,145	,909	,000***	4,966	9,325

* . $p < .05$; *** . $p < .001$

Podemos observar que en el grupo de los hombres aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las Subescalas de Redistribución y Reconocimiento ($p<,001$) y entre las Subescalas de Reconocimiento y Representación ($p<,001$). En el grupo de las mujeres aparecen diferencias significativas en todas las combinaciones posibles de las Subescalas de Justicia Social: entre Redistribución y Reconocimiento ($p<,001$), entre Redistribución y Representación ($p<,05$) y entre Reconocimiento y Representación ($p<,001$).

Los resultados de esta interacción Dimensión*Género se presentan en el gráfico de la *Figura 72*, que nos permite confirmar que las diferencias significativas entre hombres y mujeres aparecen en las Subescalas de Redistribución y Representación. Además en ambos géneros las medias más altas aparecen en la Subescala de Reconocimiento y las más bajas en la Subescala de Representación.

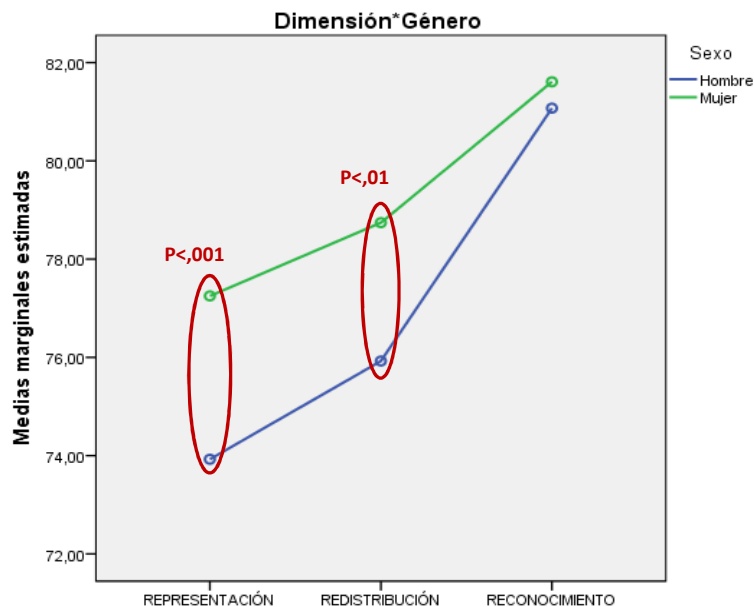


Figura 72: Medias estimadas en la interacción Dimensión*Género (Estudio 2)

Por otra parte, como podemos ver en la *Tabla 124*, también aparece un efecto significativo ($p<,001$) en la interacción Dimensión*Categoría, es decir en la interacción entre las categorías estudiadas (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores) con las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación). Para comprobar entre que grupos aparecen las diferencias procedemos a realizar los análisis de comparaciones múltiples con Bonferroni. Para ello en primer lugar, realizamos un análisis comparando las categorías y aislando las Subescalas de Justicia Social, cuyos resultados se muestran en la *Tabla 128*.

Tabla 128

Comparaciones por pares entre las categorías aislando las dimensiones

	(I)	(J)	Diferencia	Error		Límite	Límite
Dimensión	Categoría	Categoría	medias (I-J)	estánd	Sig.	Inferior	Superior
Redistribución	2º Grado	4º Grado	-1,845	1,309	,955	-5,307	1,617
	2º Grado	Máster	-4,713	1,206	,001**	-7,902	-1,524
	2º Grado	Profesores	-8,178	1,124	,000***	-11,149	-5,207
	4º Grado	Máster	-2,868	1,340	,196	-6,412	,677
	4º Grado	Profesores	-6,333	1,267	,000***	-9,682	-2,983
	Máster	Profesores	-3,465	1,160	,017*	-6,532	-,398
Reconocimiento	2º Grado	4º Grado	-2,262	1,435	,692	-6,056	1,533
	2º Grado	Máster	-2,314	1,322	,482	-5,809	1,181
	2º Grado	Profesores	,022	1,231	1,000	-3,234	3,279
	4º Grado	Máster	-,052	1,469	1,000	-3,937	3,832
	4º Grado	Profesores	2,284	1,388	,602	-1,387	5,955
	Máster	Profesores	2,336	1,271	,398	-1,025	5,697
Representación	2º Grado	4º Grado	-3,126	1,364	,133	-6,732	,480
	2º Grado	Máster	-3,078	1,256	,087	-6,399	,244
	2º Grado	Profesores	-2,944	1,170	,072	-6,039	,150
	4º Grado	Máster	,048	1,396	1,000	-3,643	3,740
	4º Grado	Profesores	,182	1,319	1,000	-3,307	3,670
	Máster	Profesores	,133	1,208	1,000	-3,061	3,327

** . $p < .01$; *** . $p < .001$

Como podemos observar en la *Tabla 128*, entre las categorías de análisis sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas en la Subescala de Redistribución, en la que encontramos diferencias entre los estudiantes de 2º Grado y Máster ($p < .01$), 2º Grado y Profesores ($p < .001$) y 4º Grado y Profesores ($p < .001$), presentando las medias más altas los estudiantes de Máster y los Profesores en ejercicio.

Para comprobar entre qué Subescalas de Justicia Social en cada categoría analizada aparecen diferencias significativas, realizamos un análisis de comparaciones múltiples de las Subescalas de Justicia Social aislando las categorías. Los resultados de estas comparaciones se presentan en la *Tabla 129*.

Tabla 129

Comparaciones por pares entre las categorías aislando las dimensiones

Categoría	(I) Dimensión	(J) Dimensión	Diferencia			Límite Inferior	Límite Superior
			medias (I-J)	Error	Sig.		
2º Grado	Redistribución	Reconocimiento	-6,553	1,020	,000***	-9,000	-4,105
	Redistribución	Representación	,348	,970	1,000	-1,977	2,674
	Reconocimiento	Representación	6,901	,997	,000***	4,509	9,293
4º Grado	Redistribución	Reconocimiento	-6,969	1,249	,000***	-9,966	-3,973
	Redistribución	Representación	-,933	1,187	1,000	-3,780	1,915
	Reconocimiento	Representación	6,037	1,221	,000***	3,108	8,965
Máster	Redistribución	Reconocimiento	-4,154	1,080	,000***	-6,744	-1,563
	Redistribución	Representación	1,984	1,026	,161	-4,478	4,445
	Reconocimiento	Representación	6,137	1,055	,000***	3,606	8,669
Profesores	Redistribución	Reconocimiento	1,647	,935	,236	-,596	3,891
	Redistribución	Representación	5,582	,889	,000***	3,450	7,714
	Reconocimiento	Representación	3,934	,914	,000***	1,742	6,126

***. $p < .001$

Podemos observar en la *Tabla 129* que entre los estudiantes de 2º Grado, 4º Grado y Máster aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las Subescalas de Redistribución y Reconocimiento ($p < .001$) y entre las Subescalas de Reconocimiento y Representación ($p < .001$). Sin embargo, entre los docentes en ejercicio, las diferencias significativas aparecen entre las Subescalas de Redistribución y Representación ($p < .001$) y las Subescalas de Reconocimiento y Representación ($p < .001$).

Estos resultados de la interacción Dimensión*Categoría se pueden ver en el gráfico de la *Figura 73*, que nos permite confirmar que en todas las categorías las medias más altas aparecen en la Subescala de Reconocimiento, excepto en los Profesores en ejercicio que han obtenido la puntuación media mayor en la Subescala de Redistribución. Por el contrario, las medias más bajas aparecen en la Subescala de Representación excepto en los estudiantes de 4º Grado que presentan la media más baja en la Subescala de Redistribución.

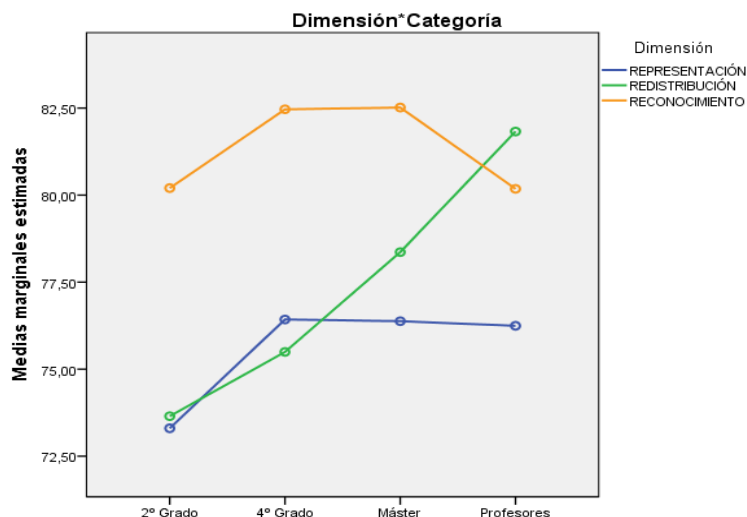


Figura 73: Medias estimadas en la interacción Dimensión* Categoría (Estudio 2)

Por último, en la *Tabla 124* también podemos ver que existe un efecto significativo en la triple interacción entre los factores género, categoría y dimensión; $F(6, 1758) = 2,77$, $p < .05$, $\eta^2 = .009$, siendo el 0,9% de la varianza explicada por la interacción entre estas tres variables. Para comprobar entre que grupos específicos aparecen tales diferencias significativas procedemos a realizar los análisis de comparaciones múltiples entre las variables género, categoría y dimensión.

En primer lugar, comprobaremos las diferencias entre los géneros aislando las variables categoría y dimensión, mediante el análisis de comparaciones múltiples con Bonferroni, obteniendo los resultados que se muestran en la *Tabla 130*.

Tabla 130

Comparaciones múltiples por género aislando categoría y dimensión

Categoría	Dimensión	(I)	(J)	(I-J) Dif.		Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
		Género	Género	medias	Error			
2º Grado	Redistrib.	Mujer	Hombre	4,548	1,656	,006**	1,297	7,799
	Reconoci.	Mujer	Hombre	4,605	1,815	,011*	1,042	8,168
	Represent.	Mujer	Hombre	8,184	1,725	,000***	4,798	11,570
4º Grado	Redistrib.	Mujer	Hombre	6,773	2,028	,001**	2,793	10,754
	Reconoci.	Mujer	Hombre	-2,823	2,223	,204	-7,185	1,540
	Represent.	Mujer	Hombre	2,101	2,112	,320	-2,045	6,247
Máster	Redistrib.	Mujer	Hombre	,677	1,753	,699	-2,764	4,119
	Reconoci.	Mujer	Hombre	-,308	1,922	,873	-4,080	3,463
	Represent.	Mujer	Hombre	2,496	1,826	,172	-1,089	6,080
Profesores	Redistrib.	Mujer	Hombre	-,736	1,519	,628	-3,716	2,245
	Reconoci.	Mujer	Hombre	,672	1,664	,686	-2,594	3,939
	Represent.	Mujer	Hombre	,510	1,582	,747	-2,594	3,615

*. $p < .05$; **. $p < .01$; ***. $p < .001$

Podemos observar en la *Tabla 130* que en el grupo de estudiantes de 2º Grado aparecen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en todas las Subescalas: en Redistribución ($p<,01$), en Reconocimiento ($p<,05$) y en Representación ($p<,001$). También aparecen diferencias entre los géneros en los estudiantes de 4º Grado de Magisterio en la Subescala de Redistribución ($p<,01$). Estos resultados nos muestran que las diferencias entre hombres y mujeres tienden a disminuir cuando aumenta el nivel educativo y la experiencia docente de los participantes, encontrándonos las menores diferencias respecto al género en el grupo de profesores en ejercicio.

Podemos observar estos resultados visualmente en los gráficos organizados por categorías (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores) que se muestran en la *Figura 74*, en los que podemos comprobar que en los estudiantes de 2º Grado de Magisterio aparecen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las tres Subescalas de Justicia Social, y en los estudiantes de 4º Grado en la Subescala de Redistribución.

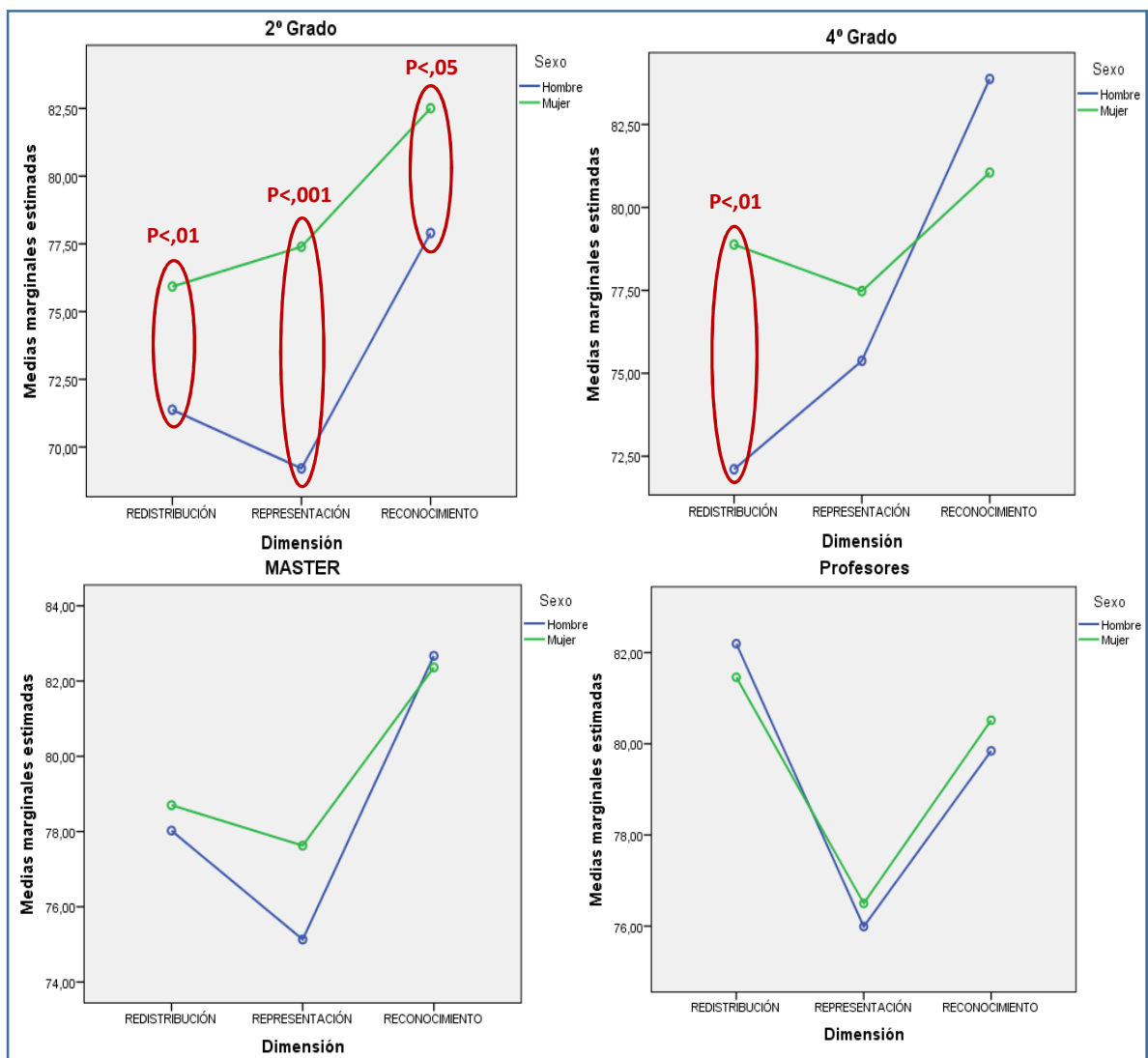


Figura 74: Diferencias de medias por género en Subescalas de JS organizadas por categorías

Sin embargo, estas diferencias significativas entre los géneros desaparecen en los niveles educativos superiores y conforme aumenta la experiencia docente de los participantes, siendo especialmente muy bajas en el grupo de docentes en activo.

Además, nos interesa analizar las diferencias entre las distintas categorías estudiadas (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores). Para ello, realizamos los análisis de comparaciones múltiples entre estas categorías, aislando las variables género y dimensión, obteniendo los resultados que se muestran en la *Tabla 131*.

Tabla 131

Comparaciones múltiples por categoría aislando género y dimensión

Género	Dimensión	(I) Categ.	(J) Categ.	Dif. medias		Sig.	Límite	
				(I-J)	Error		Inf.	Sup.
Mujer	Redistrib.	2º Grado	4º Grado	-2,957	1,043	,028*	-5,714	-,200
		2º Grado	Máster	-2,777	1,230	,145	-6,029	,474
		2º Grado	Profesores	-5,536	1,192	,000***	-8,689	-2,383
		4º Grado	Máster	,180	1,304	1,000	-3,267	3,327
		4º Grado	Profesores	-2,578	1,269	,254	-5,933	,776
		Máster	Profesores	-2,758	1,426	,321	-6,530	1,013
	Reconoci.	2º Grado	4º Grado	1,452	1,143	1,000	-1,569	4,474
		2º Grado	Máster	,143	1,348	1,000	-3,421	3,706
		2º Grado	Profesores	1,989	1,307	,771	-1,467	5,444
		4º Grado	Máster	-1,310	1,429	1,000	-5,087	2,468
		4º Grado	Profesores	,536	1,390	1,000	-3,140	4,213
		Máster	Profesores	1,846	1,563	1,000	-2,287	5,979
	Represent.	2º Grado	4º Grado	-,084	1,086	1,000	-2,956	2,787
		2º Grado	Máster	-,233	1,281	1,000	-3,620	3,153
		2º Grado	Profesores	,892	1,242	1,000	-2,392	4,177
		4º Grado	Máster	-,149	1,358	1,000	-3,739	3,441
		4º Grado	Profesores	,977	1,321	1,000	-2,517	4,471
		Máster	Profesores	1,126	1,485	1,000	-2,802	5,054
Hombre	Redistrib.	2º Grado	4º Grado	-,732	2,402	1,000	-7,084	5,619
		2º Grado	Máster	-6,648	2,075	,008**	-12,136	-1,161
		2º Grado	Profesores	-10,820	1,905	,000***	-15,856	-5,783
		4º Grado	Máster	-5,916	2,343	,070	-12,111	,279
		4º Grado	Profesores	-10,087	2,193	,000***	-15,886	-4,288
		Máster	Profesores	-4,171	1,829	,137	-9,008	,666

*. $p < .05$; **. $p < .01$; ***. $p < .001$

Tabla 131 (cont.)

Comparaciones múltiples por categoría aislando género y dimensión

Género	Dimensión	(I) Categ.	(J) Categ.	Dif. medias		Sig.	Límite	
				(I-J)	Error		Inf.	Sup.
Hombre	Reconoci.	2º Grado	4º Grado	-5,975	2,633	,141	-12,937	,986
		2º Grado	Máster	-4,771	2,274	,217	-10,785	1,243
		2º Grado	Profesores	-1,944	2,087	1,000	-7,464	3,576
		4º Grado	Máster	1,205	2,568	1,000	-5,584	7,994
		4º Grado	Profesores	4,031	2,404	,563	-2,324	10,387
		Máster	Profesores	2,827	2,005	,953	-2,474	8,128
	Represent.	2º Grado	4º Grado	-6,168	2,502	,083	-12,783	,448
		2º Grado	Máster	-5,922	2,161	,038*	-11,637	-,207
		2º Grado	Profesores	-6,781	1,984	,004**	-12,027	-1,536
		4º Grado	Máster	,246	2,440	1,000	-6,206	6,698
		4º Grado	Profesores	-,614	2,284	1,000	-6,654	5,426
		Máster	Profesores	-,859	1,905	1,000	-5,897	4,178

*. $p < .05$; **. $p < .01$; ***. $p < .001$

Podemos ver que en el grupo de los hombres hay diferencias estadísticamente significativas en la Subescala de Redistribución entre los estudiantes de 2º Grado y Master ($p < .01$) y entre 2º Grado y 4º Grado con los Profesores en activo ($p < .001$). En la Subescala de Reconocimiento no encontramos diferencias significativas entre ninguna de las categorías en el grupo de los hombres y en la Subescala de Representación encontramos diferencias significativas entre los estudiantes de 2º Grado con los estudiantes de Máster ($p < .05$) y con los Profesores en ejercicio ($p < .01$). En el grupo de las mujeres sólo encontramos diferencias estadísticamente significativas en la Subescala de Redistribución entre las estudiantes de 2º Grado de Magisterio con las estudiantes de 4º Grado ($p < .05$) y con las docentes en activo ($p < .001$).

Estos resultados se muestran gráficamente en la *Figura 75*, que nos presenta la muestra segmentada en hombres y mujeres con las medias de las categorías (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores) para cada Subescala de Justicia Social. Podemos ver que no todas las categorías siguen el mismo patrón dimensional en el grupo de hombres y mujeres. Así, el grupo de hombres de 2º Grado son los que han obtenido puntuaciones más bajas en todas las Subescalas de Justicia Social; los estudiantes de 4º Grado han obtenido las puntuaciones más bajas en Redistribución, seguidas de Representación y son los que han obtenido la media más alta en Reconocimiento en el grupo de los hombres. El grupo de los hombres estudiantes del Máster puntúan más bajo en la Subescala de Representación, seguida de la Subescala de Redistribución y han obtenido la

media más alta en la Subescala de Reconocimiento. Los Profesores en activo son los que han obtenido la media más alta en la Subescala de Redistribución, presentando valores más bajos en la Subescala de Reconocimiento y la menor media en la Subescala de Representación.

En el grupo de las mujeres, las estudiantes de 2º Grado de Magisterio han obtenido la puntuación media más baja en Redistribución, seguida de Representación y la puntuación más alta en Reconocimiento, siendo esta la media más alta de todas las categorías en el grupo de las mujeres. Las mujeres estudiantes de 4º Grado y Máster han obtenido valores medios más bajos en la Subescala de Representación, seguidos de la Subescala de Redistribución y la media más alta en Reconocimiento. Por último, el grupo de mujeres docentes en activo han obtenido la puntuación media más baja en la Subescala de Representación, seguida de la Subescala de Reconocimiento, siendo ambas las medias más bajas de todas las categorías participantes en el grupo de las mujeres en estas Subescalas. Sin embargo, la media más alta la han alcanzado en la Subescala de Redistribución, siendo la media mayor de todas las categorías del grupo de las mujeres.

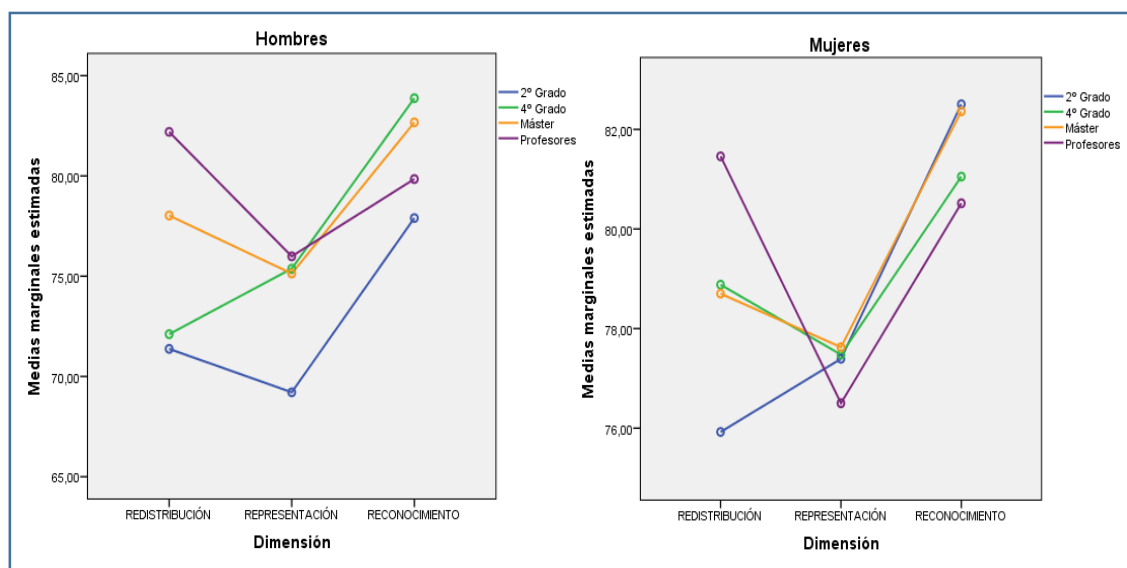


Figura 75: Medias estimadas en las Subescalas de JS por categoría en hombres y mujeres

Por último, analizaremos las diferencias entre las Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) aislando las variables género y categoría. Realizando los análisis de comparaciones múltiples con Bonferroni hemos obtenido los resultados presentados en la *Tabla 132*.

Tabla 132

Comparaciones múltiples por dimensión aislando género y categoría

Género	Categor.	(I)	(J)	(I-J) Dif.		Sig.	Límite	Límite
		Dimensión	Dimensión	Medias	Error		Inferior	Superior
Mujer	2º Grado	Redistrib.	Reconoci.	-6,581	,826	,000***	-8,563	-4,599
		Redistrib.	Represent.	-1,470	,785	,185	-3,353	,414
		Reconoci.	Represent.	5,111	,807	,000***	3,175	7,048
	4º Grado	Redistrib.	Reconoci.	-2,171	,983	,083	-4,530	,188
		Redistrib.	Represent.	1,403	,935	,401	-,838	3,645
		Reconoci.	Represent.	3,575	,961	,001	1,269	5,880
	Máster	Redistrib.	Reconoci.	-3,661	1,270	,012*	-6,706	-,616
		Redistrib.	Represent.	1,074	1,206	1,000	-1,819	3,968
		Reconoci.	Represent.	4,735	1,241	,000***	1,759	7,711
	Profesores	Redistrib.	Reconoci.	,943	1,215	1,000	-1,970	3,857
		Redistrib.	Represent.	4,958	1,154	,000***	2,190	7,727
		Reconoci.	Represent.	4,015	1,187	,002**	1,168	6,862
Hombre	2º Grado	Redistrib.	Reconoci.	-6,524	1,866	,001**	-11,000	-2,049
		Redistrib.	Represent.	2,166	1,773	,666	-2,087	6,419
		Reconoci.	Represent.	8,691	1,823	,000***	4,317	13,064
	4º Grado	Redistrib.	Reconoci.	-11,767	2,297	,000***	-17,276	-6,258
		Redistrib.	Represent.	-3,269	2,183	,404	-8,504	1,966
		Reconoci.	Represent.	8,498	2,245	,000***	3,115	13,882
	Máster	Redistrib.	Reconoci.	-4,647	1,748	,024*	-8,838	-,455
		Redistrib.	Represent.	2,893	1,661	,246	-1,090	6,876
		Reconoci.	Represent.	7,539	1,708	,000***	3,443	11,636
	Profesores	Redistrib.	Reconoci.	2,351	1,423	,296	-1,061	5,764
		Redistrib.	Represent.	6,205	1,352	,000***	2,962	9,448
		Reconoci.	Represent.	3,853	1,390	,017	,518	7,188

*. $p < .05$; **. $p < .01$; ***. $p < .001$

En los resultados de las comparaciones por pares entre dimensiones podemos ver que en el grupo de los hombres, todos los docentes en formación (2º Grado, 4º Grado, Máster) han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre las Subescalas de Redistribución y Reconocimiento y entre las Subescalas de Reconocimiento y Representación. Sin embargo, en el grupo de los hombres docentes en ejercicio se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre las Subescalas de Redistribución y Representación.

En el grupo de las mujeres estudiantes de 2º Grado y Máster, se han obtenido diferencias significativas entre las Subescalas de Redistribución y Reconocimiento y entre las Subescalas de Reconocimiento y Representación. Por otro lado, en el grupo de mujeres docentes en ejercicio aparecen diferencias significativas entre las Subescalas de Redistribución y Representación y entre las Subescalas de Reconocimiento y Representación.

Podemos ver estos resultados visualmente en la *Figura 76*, que nos permite confirmar que en la Subescala de Reconocimiento se han obtenido las puntuaciones medias más altas en todos los grupos excepto en los docentes en activo que han obtenido los valores medios más altos en la Subescala de Redistribución, tanto en el grupo de hombres como de mujeres. Sin embargo, en la Subescala de Representación, todos los grupos han obtenido las puntuaciones medias más bajas, excepto los hombres de 4º Grado y las mujeres de 2º Grado.

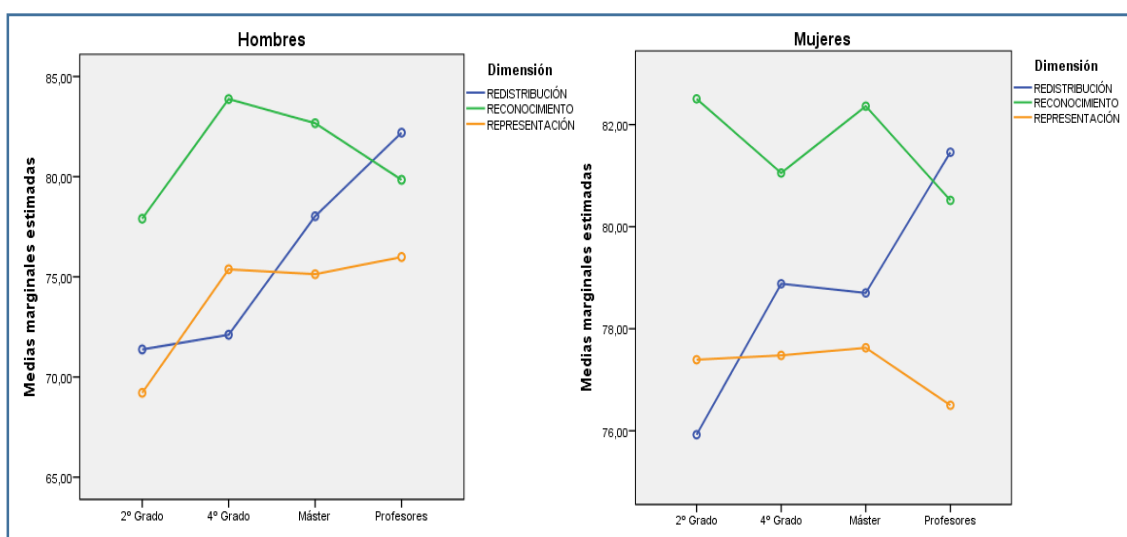


Figura 76: Medias estimadas por categorías en las Subescalas de Justicia Social en hombres y mujeres

Tras analizar los resultados de las tres Subescalas de Justicia Social en el Estudio 2 observamos que no en todas las categorías de análisis (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores) se han obtenido los mismos resultados. Respecto a la muestra total, las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres. Sin embargo, si fragmentamos la muestra por categorías de análisis, en los estudiantes de 4º Grado de Magisterio y Máster, los hombres han obtenido puntuaciones medias más altas que las mujeres en la Subescala de Reconocimiento; y en el grupo de los docentes en ejercicio, los hombres han obtenido una media más alta que las mujeres en la Subescala de Redistribución. Además, hemos encontrado diferentes patrones dimensionales en función de la categoría estudiada. Los estudiantes de 2º Grado tienen puntuaciones más altas en la Subescala de Reconocimiento, seguidas de la Subescala de Representación y por último, presentan la puntuación media más baja en la Subescala de

Redistribución, siguiendo la misma tendencia que los resultados obtenidos en el Estudio 1 con los estudiantes de Educación Secundaria. Por otra parte, los estudiantes de 4º Grado y Máster siguen el mismo patrón dimensional: con la puntuación media más alta en la Subescala de Reconocimiento, seguida de la Subescala de Redistribución y la media más baja en la Subescala de Representación. En el grupo de docentes en activo, hemos encontrado otro patrón distinto, con la puntuación media más alta en la Subescala de Redistribución, seguida de la Subescala de Reconocimiento y la más baja en la Subescala de Representación. Estos resultados muestran que conforme aumenta el nivel formativo y la experiencia docente de los participantes, se van obteniendo puntuaciones medias más altas en la Subescala de Redistribución, siendo los Profesores en ejercicio los que presentan los valores medios más altos.

La tendencia de incremento que hemos obtenido en los resultados del Estudio 1 y en la Escala Global de Justicia Social en el Estudio 2, en los análisis específicos de las Subescalas de Justicia Social sólo aparece en la Subescala de Redistribución, pues en las otras dos Subescalas de Justicia Social (Reconocimiento y Representación) los resultados no siguen una tendencia creciente al aumentar el nivel educativo y la experiencia docente de los participantes. Así, nos encontramos que en Subescala de Reconocimiento la puntuación media más alta la han obtenido los estudiantes del Máster y la más baja los docentes en ejercicio. Y en la Subescala de Representación, la media más alta se encuentra en el grupo de estudiantes de 4º Grado, que son probablemente los que tienen más años de formación académica psicopedagógica, y la más baja en 2º Grado de Magisterio.

Además, estos resultados son diferentes si analizamos de forma independiente el grupo de hombres y mujeres entre los estudiantes de 2º y 4º Grado de Magisterio. En el grupo de hombres de 2º Grado, se han obtenido las puntuaciones medias más altas en la Subescala de Reconocimiento, seguidas de la Subescala de Redistribución y las más bajas en la Subescala de Representación. Sin embargo, en el grupo de mujeres de 2º Grado, aunque también se han obtenido las puntuaciones medias más altas en la Subescala de Reconocimiento, le sigue el valor medio en la Subescala de Representación y la puntuación media más baja en la Subescala de Redistribución. El grupo de hombres de 4º Grado, han obtenido la puntuación media más alta en la Subescala de Reconocimiento, seguida de la Subescala de Representación y la más baja en la Subescala de Redistribución. Sin embargo, las mujeres de 4º Grado, han obtenido la puntuación media más alta en la Subescala de Reconocimiento, seguida de la Subescala de Redistribución y la más baja en la Subescala de Representación.

7.2.2.1. Profesores en Formación Vs Profesores en Ejercicio

En este apartado nos interesa conocer las diferencias que aparecen en las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) si agrupamos las categorías de Profesores en formación (2º Grado, 4º Grado, Máster) en un solo grupo y los comparamos con las medias obtenidas por los Profesores en ejercicio.

Para ello, en primer lugar, presentamos la *Tabla 133* con los estadísticos descriptivos de ambas categorías distribuidas por género para las tres Subescalas de Justicia Social.

Tabla 133*Estadísticos descriptivos de docentes en formación y en ejercicio en las tres Subescalas de Justicia Social*

Dimensión	Curso	Género	N	M	DT
Redistribución	Docentes en formación	Mujer	543	77,46	11,17
		Hombre	140	74,25	12,24
		Total	683	76,80	11,46
	Docentes en Ejercicio	Mujer	118	81,46	7,98
		Hombre	86	82,20	9,39
		Total	204	81,77	8,59
	Total	Mujer	661	78,17	10,77
		Hombre	226	77,28	11,86
		Total	887	77,94	11,06
Reconocimiento	Docentes en formación	Mujer	543	82,00	11,28
		Hombre	140	81,25	12,70
		Total	683	81,84	11,58
	Docentes en Ejercicio	Mujer	118	80,52	11,90
		Hombre	86	79,84	13,00
		Total	204	80,23	12,35
	Total	Mujer	661	81,73	11,40
		Hombre	226	80,72	12,80
		Total	887	81,47	11,77
Representación	Docentes en formación	Mujer	543	77,47	10,79
		Hombre	140	73,07	12,94
		Total	683	76,57	11,40
	Docentes en Ejercicio	Mujer	118	76,50	11,22
		Hombre	86	75,99	10,52
		Total	204	76,29	10,91
	Total	Mujer	661	77,30	10,87
		Hombre	226	74,18	12,14
		Total	887	76,50	11,28

Podemos observar que en todos los grupos las mujeres han obtenido una puntuación media mayor que los hombres, excepto en el grupo de docentes en ejercicio en la Subescala de Redistribución. Por otra parte, los docentes en formación han obtenido la puntuación media más alta en la Subescala de Reconocimiento, seguida de la Subescala de Redistribución y el menor valor medio en la Subescala de Representación. Sin embargo, los docentes en ejercicio han obtenido la puntuación media más alta en la Subescala de Redistribución, seguida de la Subescala de Reconocimiento y la media más baja en la Subescala de Representación.

Para comparar si estas diferencias son estadísticamente significativas procedemos a realizar un ANOVA de medidas repetidas ($2 \times 2 \times (3 \times n)$) de Género* Categoría* Dimensión, cuyos resultados sobre la significación de las diferencias entre las variables independientes y su interacción, se muestran en la *Tabla 134*.

Tabla 134

Pruebas de efectos inter-sujetos

	Tipo III suma de cuadrados	Gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Género	884,788	1	4,144	0,42*	,005
Categoría	1388,381	1	6,502	,011*	,007
Género*Categoría	713,848	1	3,343	,068	,004
Error	188537,882	883			

*. $p < .05$

Podemos comprobar que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros, $F_{1,883}=4,14$; $p<,05$; $\eta^2=,005$; a favor de las mujeres ($M=79,23$), pues estas han obtenido una puntuación media más alta que los hombres ($M=77,77$). Además, también aparecen diferencias estadísticamente significativas entre docentes en formación y docentes en ejercicio, $F_{1,883}=6,50$; $p<,05$; $\eta^2=,007$; en este caso a favor de los docentes en activo ($M=79,42$), pues han obtenido una puntuación media mayor que los docentes en formación ($M=77,58$) si tenemos en cuenta las tres Subescalas de Justicia Social conjuntamente, o lo que es lo mismo los valores representados por la Escala Global de Justicia Social. Sin embargo, no aparece efecto significativo en la interacción entre los docentes en formación y los docentes en ejercicio con la variable género, $F_{1,883}=3,34$; $p=,068$; $\eta^2=,004$. Al realizar las comparaciones múltiples con el estadístico de Bonferroni entre estas dos variables nos encontramos que en el grupo de docentes en formación hay diferencias significativas entre hombres y mujeres ($p=,001$). Sin embargo, no aparecen diferencias significativas por género en el grupo de docentes en ejercicio ($p=,901$). Por otra parte, en el grupo de los hombres hay diferencias estadísticas entre los

Profesores en formación y los Profesores en ejercicio ($p=.007$), que no aparecen en el grupo de las mujeres ($p=.545$).

Para estimar las diferencias introduciendo las variables dependientes que estamos analizando (Subescalas de Redistribución, Reconocimiento y Representación) necesitamos comprobar en primer lugar el supuesto de igualdad de medias con el estadístico Lambda de Wilks, cuyo valor resulta ser significativo ($p<.05$), pudiendo afirmar que la variable de contraste (dimensión) discrimina los grupos. Procedemos entonces a comprobar los efectos de las pruebas intra-sujetos, entre las variables dependientes que estamos midiendo (que se agrupan bajo la categoría Dimensión) con las variables Género y Categoría. Los resultados de las pruebas intra-sujetos se muestran en la *Tabla 135*.

Tabla 135

Pruebas de efectos intra-sujetos

	Tipo III suma de cuadrados	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Dimensión	7371,107	2	44,101	,000***	,048
Dimensión*Género	220,138	2	1,317	,268	,001
Dimensión*Categoría	3932,355	2	23,527	,000***	,026
Dimensión*Género*Categoría	337,711	2	2,020	,133	,002
Error (Dimensión)	147587,265	1766			

***. $p < .001$

Podemos ver que aparecen diferencias significativas en la variable Dimensión, es decir entre las tres Subescalas de Justicia Social, $F_{2,1766}=44,10$; $p<.001$; $\eta^2=.048$; siendo el 4,8% de la varianza explicado por las diferencias entre las tres Subescalas. Para observar entre qué Subescalas específicas de Justicia Social se producen tales diferencias procedemos a realizar los análisis de comparaciones por pares con el estadístico Bonferroni, cuyos resultados se muestran en la *Tabla 136*.

Tabla 136

Comparaciones por pares entre las Subescalas de Justicia Social

		Diferencia	Error		Límite	Límite
(I) Dimensión	(J) Dimensión	medias (I-J)	estándar	Sig.	Inferior	Superior
Redistribución	Reconocimiento	-2,060	,567	,001**	-3,420	-,699
Redistribución	Representación	3,083	,537	,000***	1,795	4,371
Reconocimiento	Representación	5,143	,549	,000***	3,826	6,460

** $p < .01$; *** $p < .001$

Tras realizar los análisis de comparaciones múltiples, podemos afirmar que entre todas las combinaciones posibles de las Subescalas de Justicia Social aparecen diferencias estadísticamente significativas, presentándose la media más alta en la Subescala de Reconocimiento ($M=80,90$), seguida de la media en la Subescala de Redistribución ($M=78,84$) y con la media más baja en la Subescala de Representación ($M=75,76$).

En la *Tabla 135* también podemos ver que no aparece un efecto significativo en la interacción Dimensión*Género, $F_{2,1766}=1,32$; $p=,268$; $\eta^2=,001$. Al realizar los análisis de comparaciones múltiples entre los géneros aislando la variable dimensión, comprobamos que aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la Subescala de Representación ($p=,010$), pero no ocurre lo mismo en las Subescalas de Redistribución ($p=,182$), ni Reconocimiento ($p=,480$). Sin embargo, si analizamos las diferencias en la variable dimensión en los grupos de hombres y mujeres de forma independiente, podemos comprobar que en ambos grupos de género aparecen diferencias estadísticamente significativas en todas las combinaciones posibles de las Subescalas de Justicia Social.

Podemos observar los resultados de la interacción Dimensión*Género en el gráfico de la *Figura 77*, confirmando que el conjunto de las mujeres que han participado en el Estudio 2 han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todas las Subescalas de Justicia Social y las mayores diferencias entre los géneros se producen en la Subescala de Representación.

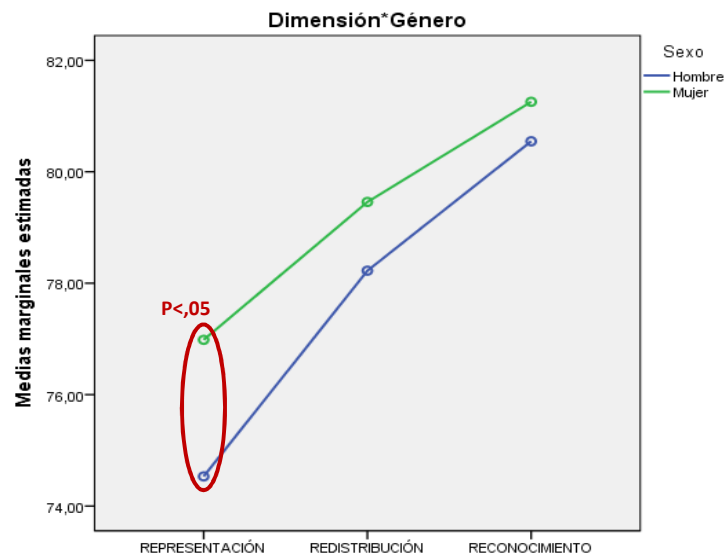


Figura 77: Medias estimadas en Dimensión*Género en Profesores formación/Ejercicio

Por otra parte, podemos ver en la *Tabla 135* que sí aparece un efecto significativo en la interacción entre las variables Dimensión*Categoría, $F_{2,1766}=23,53$; $p<,001$; $\eta^2=,026$; pues el 2,6% de la varianza se explica por las diferencias en el efecto de dicha interacción. Al realizar los

análisis de comparaciones múltiples con el estadístico Bonferroni, observamos que entre los grupos de docentes en formación y docentes en ejercicio sólo aparecen diferencias significativas en la Subescala de Redistribución ($p<,001$). Además, al estudiar de forma independiente cada una de las categorías de análisis (docentes en formación y docentes en ejercicio), observamos que en el grupo de Profesores en formación hay diferencias estadísticamente significativas entre la Subescalas de Redistribución y Reconocimiento ($p<,001$) y entre Reconocimiento y Representación ($p<,001$). Sin embargo, en el grupo de Profesores en activo, observamos diferencias estadísticamente significativas entre las Subescalas de Redistribución y Representación ($p<,001$) y entre las Subescalas de Reconocimiento y Representación ($p<,001$).

Estos resultados de la interacción Dimensión* Categoría los podemos observar gráficamente en las Figuras 78 y 79, en las que podemos ver distintos patrones dimensionales en los grupos de Profesores en formación y Profesores en ejercicio.

En la Figura 78 podemos observar que las diferencias estadísticamente significativas ($p<,001$) entre Docentes en formación y Docentes en ejercicio sólo aparecen en la Subescala de Redistribución, en la que los Docentes en ejercicio han obtenido una puntuación media más alta que los Docentes en formación.

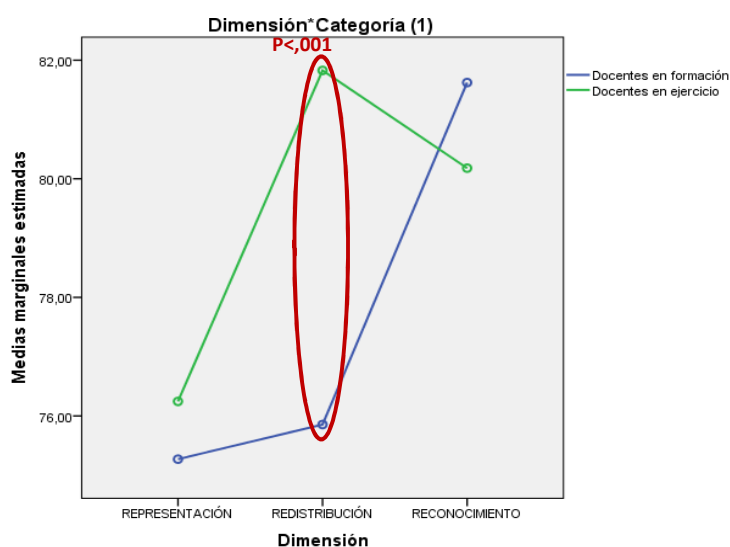


Figura 78: Medias estimadas en Dimensión* Categoría en Profesores formación/Ejercicio (1)

Por otra parte, en la Figura 79 podemos ver que en el grupo de Docentes en Formación, aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las Subescalas de Reconocimiento con la Subescala de Redistribución y con la Subescala de Representación ($p<,001$). Sin embargo, en el grupo de Docentes en Ejercicio, las diferencias estadísticamente significativas se aprecian entre las subescalas de Representación con la Subescala de Redistribución y con la Subescala de Reconocimiento ($p<,001$).

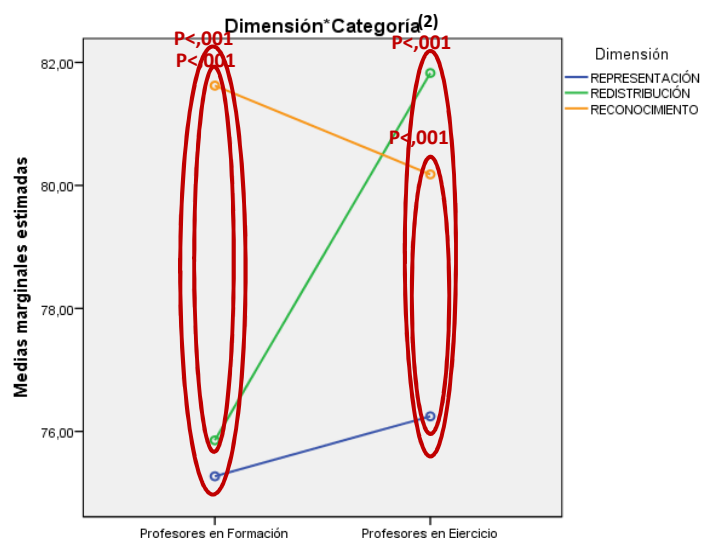


Figura 79: Medias estimadas en Dimensión*Catgoría en Profesores formación/Ejercicio (2)

Por último, en la *Tabla 135*, podemos observar que no se produce un efecto significativo en la triple interacción entre las variables Dimensión*Género*Catgoría, $F_{2,1766}=2,02$; $p=,133$; $\eta^2=,002$.

Al realizar los análisis de comparaciones por pares entre hombres y mujeres, aislando las Subescalas y las categorías de análisis, podemos comprobar que en el grupo de docentes en formación, aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros en la Subescala de Redistribución ($p=,002$) y en la Subescala de Representación ($p=,000$). Sin embargo, en el grupo de Profesores en ejercicio, no encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las tres Subescalas de Justicia Social. Podemos ver estos resultados de forma visual en los gráficos de la *Figura 80*.

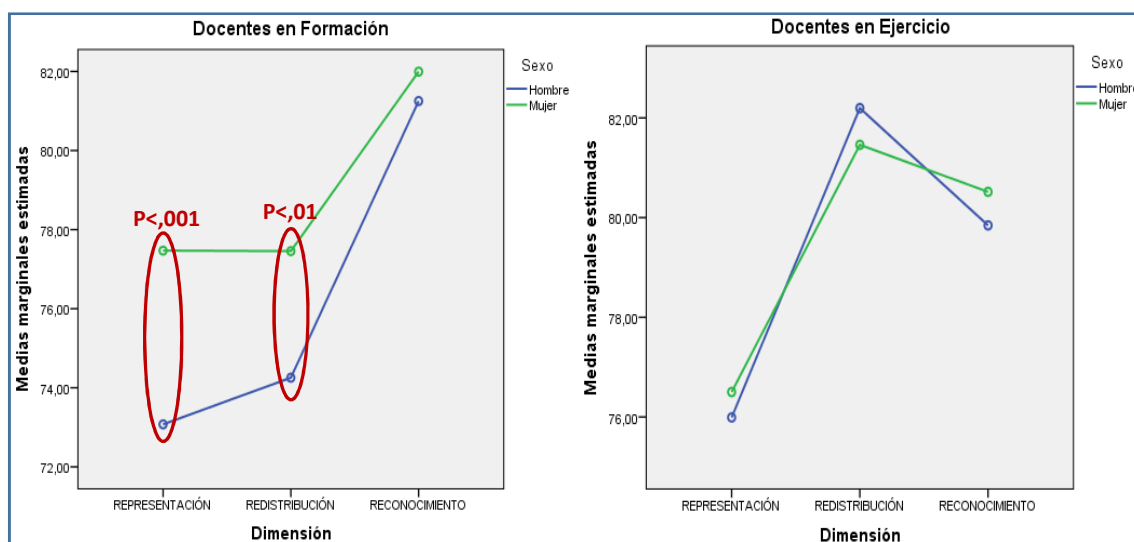


Figura 80: Diferencias de medias por género en las Subescalas de JS por categorías

Al realizar los análisis de comparaciones múltiples con el estadístico Bonferroni, entre los docentes en formación y los docentes en ejercicio, aislando el género y las Subescalas de Justicia Social, comprobamos que tanto en el grupo de hombres como de mujeres aparecen diferencias estadísticamente significativas entre docentes en formación y docentes en ejercicio únicamente en la Subescala de Redistribución ($p<,001$). Estos resultados los podemos observar visualmente en los gráficos de la *Figura 81*.

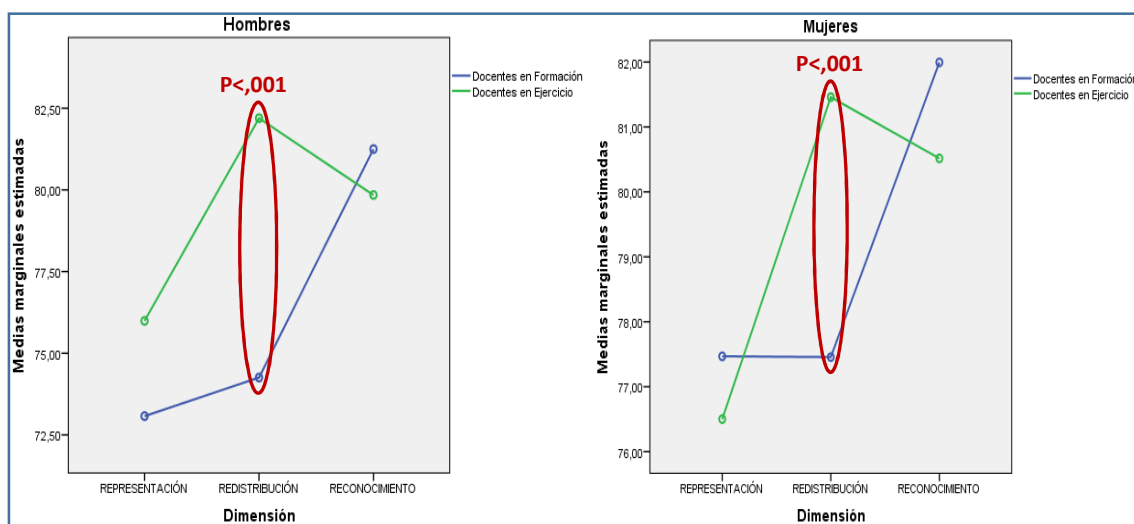


Figura 81: Medias de docentes en formación y en ejercicio en Subescalas de JS por género

En la *Figura 81* también podemos comprobar que en el grupo de los hombres, los docentes en ejercicio han obtenido las puntuaciones medias más altas que los docentes en formación en todas las Subescalas de Justicia Social, excepto en la Subescala de Reconocimiento. Por otra parte, el grupo de mujeres docentes en ejercicio han alcanzado una puntuación media más alta que las profesoras en formación en la Subescala de Redistribución, pero no en las Subescalas de Reconocimiento ni en la Subescala de Representación. Sin embargo, las diferencias estadísticamente significativas entre docentes en formación y en ejercicio, sólo aparecen en la Subescala de Redistribución, en la que los docentes en ejercicio han obtenido puntuaciones medias más altas, tanto en hombres como en mujeres.

Si analizamos las diferencias entre las Subescalas de Justicia Social mediante las comparaciones por pares, aislando las variables género y categoría, observamos que en los docentes en formación aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las Subescalas de Redistribución y Reconocimiento ($p<,001$) y entre las Subescalas de Reconocimiento y Representación ($p<,001$), tanto en el grupo de hombres como de mujeres. Además, también en ambos géneros, en el grupo de Profesores en ejercicio se han obtenido diferencias significativas entre las Subescalas de Redistribución y Representación ($p<,001$) y entre las Subescalas de

Reconocimiento y Representación ($p<,01$). Podemos observar estos resultados en los gráficos de la *Figura 82*.

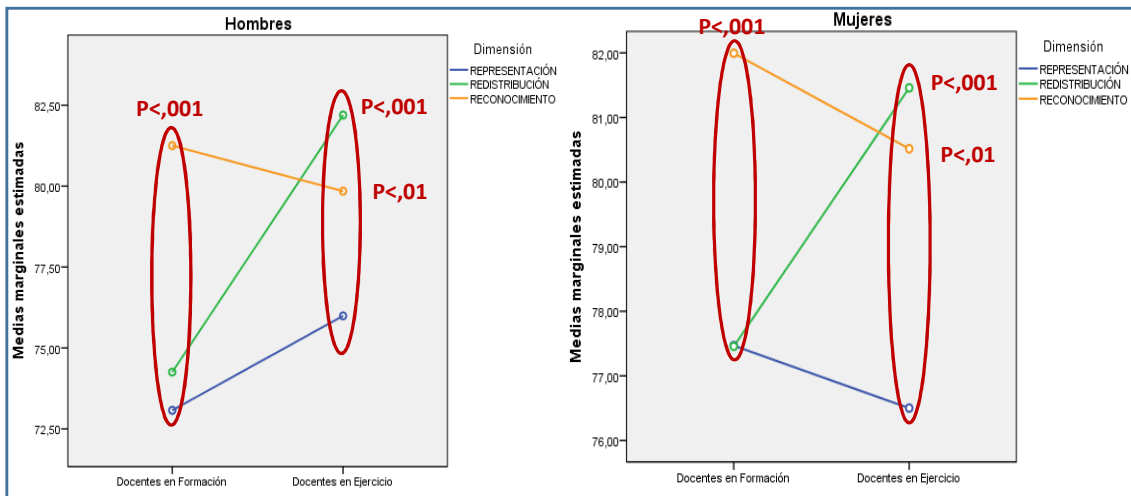


Figura 82: Medias estimadas por categorías en las Subescalas de JS por género

Por último, para observar el comportamiento de hombres y mujeres en los grupos de Profesores en formación y en ejercicio en cada una de las Subescalas de Justicia Social, se presentan los tres gráficos de la *Figura 83*.

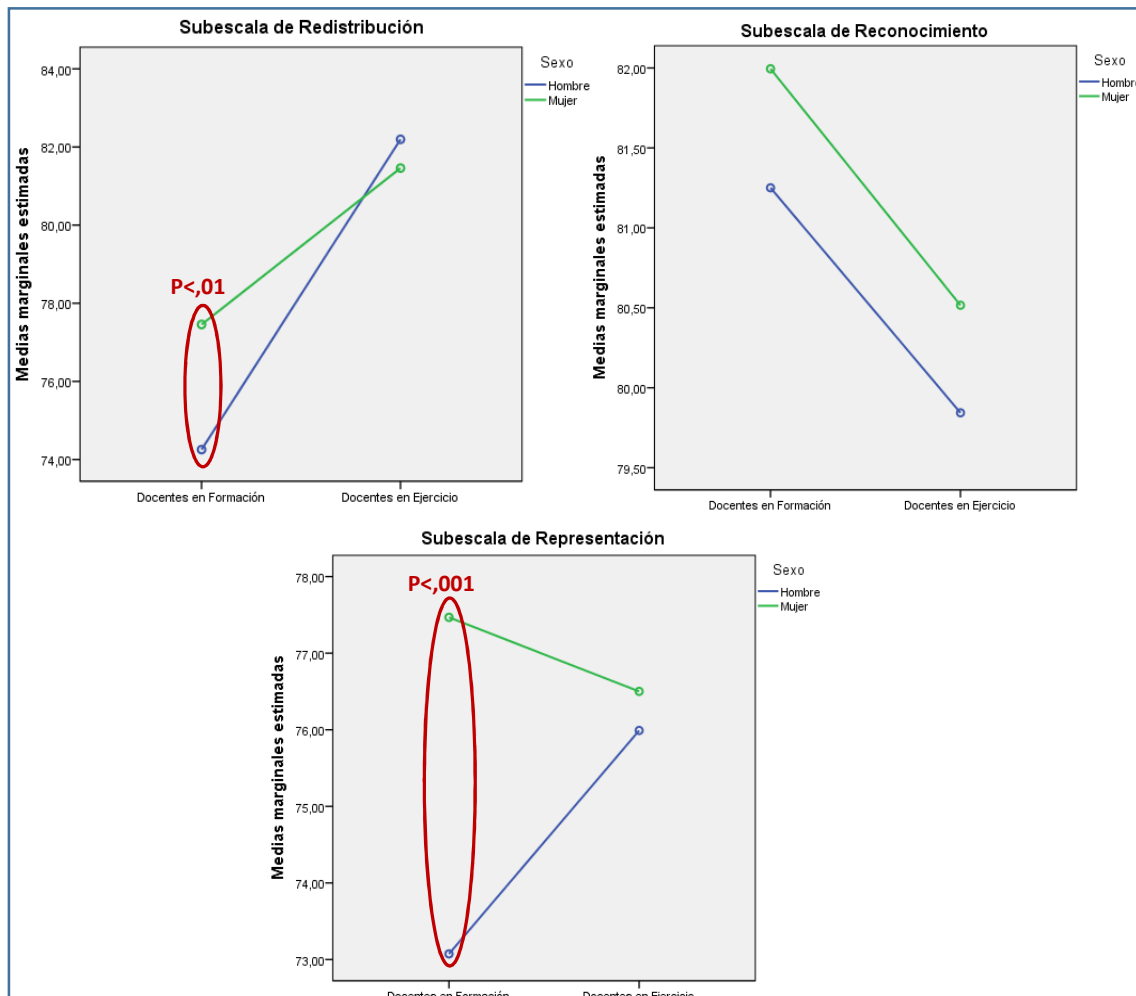


Figura 83: Medias estimadas en Género* Categoría en las Subescala de Justicia Social

En la Subescala de Redistribución podemos ver que los docentes en ejercicio han obtenido puntuaciones medias más altas que los docentes en formación en ambos grupos de género, siendo los hombres los que han alcanzado la media más alta. En la Subescala de Reconocimiento, los docentes en formación han obtenido una media más alta que los docentes en ejercicio, tanto en hombres como en mujeres. Y en la Subescala de Representación, en el grupo de las mujeres, las docentes en formación han obtenido una puntuación media mayor que las docentes en ejercicio; pero en el grupo de los hombres, los Profesores en activo han obtenido una puntuación media mayor que los Profesores en formación.

Tras los resultados de los análisis de las Subescalas de Justicia Social frente a las categorías de docentes en formación y docentes en ejercicio, podemos concluir que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres, excepto en el grupo de docentes en ejercicio en la Subescala de Redistribución. Sin embargo, las diferencias entre los géneros sólo resultan estadísticamente significativas en el grupo de docentes en formación en las Subescalas de Redistribución y Representación. Además, hemos comprobado que los docentes en formación han obtenido puntuaciones medias más altas que los Profesores en ejercicio en la Subescala de Reconocimiento. Sin embargo, los docentes en ejercicio han obtenido puntuaciones medias más altas que los Profesores en formación en la Subescala de Redistribución. Y en la Subescala de Reconocimiento, en el grupo de las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas las docentes en formación, pero en el grupo de los hombres han obtenido la media más alta los Profesores en ejercicio. El patrón dimensional también es diferente en ambos grupos de docentes, pues los Profesores en formación han obtenido puntuaciones medias más altas en la Subescala de Reconocimiento y las más bajas en la Subescala de Representación. Sin embargo, los docentes en ejercicio tienen la media más alta en la Subescala de Redistribución y la más baja también en la Subescala de Representación.

7.2.3. Escala de Justicia Social en Educación

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en la Escala de Justicia Social en Educación, constituida por los 9 dilemas adicionales añadidos al cuestionario de docentes sobre temas de Justicia Social específicos en el ámbito de la educación.

Al comprobar que hemos obtenido resultados similares utilizando puntuaciones centesimales y puntuaciones normalizadas, en la Escala de Justicia Social en Educación nos limitaremos a presentar los resultados obtenidos con puntuaciones centesimales.

En primer lugar, presentamos en la *Tabla 137* los estadísticos descriptivos para cada una de las categorías de análisis estudiadas y separando la muestra en hombres y mujeres.

Tabla 137

Estadísticos descriptivos por género y categoría en la Escala de Justicia Social en Educación

Categoría	Género	N	M	DT
2º Grado	Mujer	255	68,67	11,31
	Hombre	50	64,99	12,51
	Total	305	68,07	11,57
4º Grado	Mujer	180	70,44	10,35
	Hombre	33	65,20	12,02
	Total	213	69,62	10,76
Máster	Mujer	108	68,03	10,40
	Hombre	57	66,94	9,21
	Total	165	67,65	9,99
Profesores	Mujer	118	63,76	10,73
	Hombre	86	61,15	13,30
	Total	204	62,66	11,92
Total	Mujer	661	68,17	11,01
	Hombre	226	64,05	12,18
	Total	887	67,12	11,45

Si observamos los resultados de la *Tabla 137* centrándonos en las diferencias entre las categorías analizadas, podemos ver en la *Figura 84*, que la media más alta corresponde al grupo de estudiantes de 4º Grado de Magisterio ($M=69,62$; $DT= 10,76$), seguida por la media de los estudiantes de 2º Grado ($M=68,07$; $DT=11,57$), después los estudiantes del Máster ($M=67,65$; $DT=9,95$) y con la media más baja los Profesores en ejercicio ($M=62,66$; $DT=11,92$).

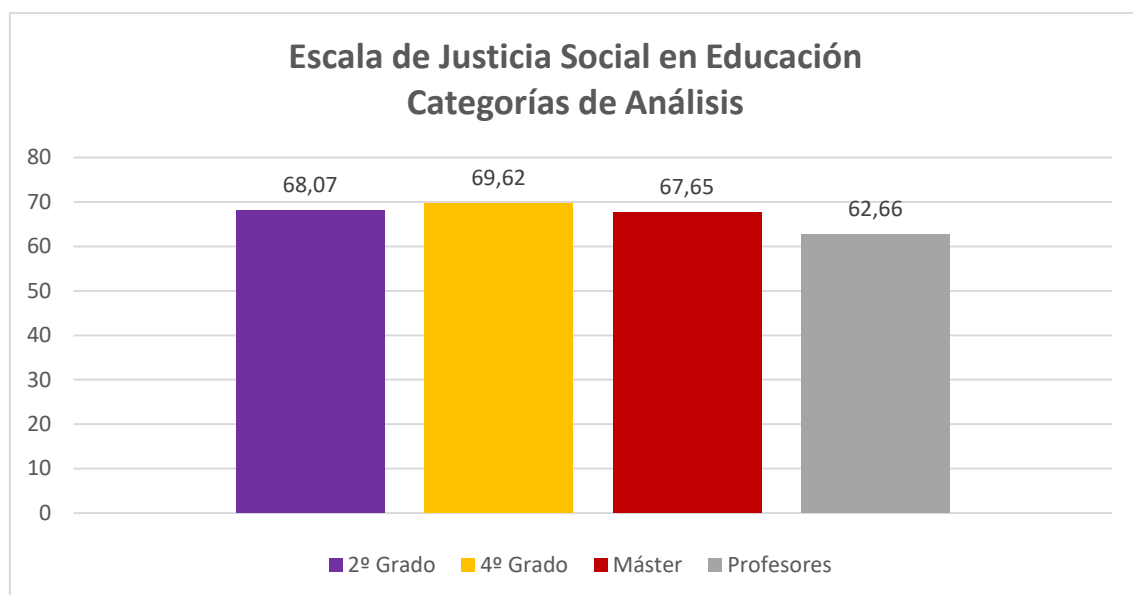


Figura 84: Medias por categoría de análisis en la Escala de JS en Educación (Estudio 2)

Como podemos observar los estudiantes de Magisterio son los que han obtenido las puntuaciones más altas en la Escala de Justicia Social en Educación, lo que sugiere que la formación actual en materia de educación incrementa la sensibilidad y potencia un pensamiento más crítico y orientado a la Justicia Social en este ámbito; pues a mayor años de formación psicodagógica y en educación, los estudiantes han alcanzado puntuaciones más altas en esta Escala. Además, los tres grupos de docentes en formación (2º Grado, 4º Grado y Máster) han obtenido puntuaciones medias más altas que los Profesores en ejercicio, pudiendo interpretar estos resultados desde dos perspectivas distintas. Por un lado, que la formación que reciben actualmente los futuros docentes está más orientada hacia la Justicia Social en Educación que la que recibían antes los Profesores. Por otra parte, podría ser que el contacto directo con la docencia pudiera implicar una disminución de las representaciones que tienen los docentes de Justicia Social en materia de educación.

También podemos ver en la *Tabla 137* que respecto a la muestra total, en la Escala de Justicia Social en Educación, las mujeres nuevamente han obtenido una puntuación media mayor ($M=68,17$; $DT=11,01$) que los hombres ($M=64,05$; $DT=12,18$). Estos resultados se muestran en el gráfico de la *Figura 85*.

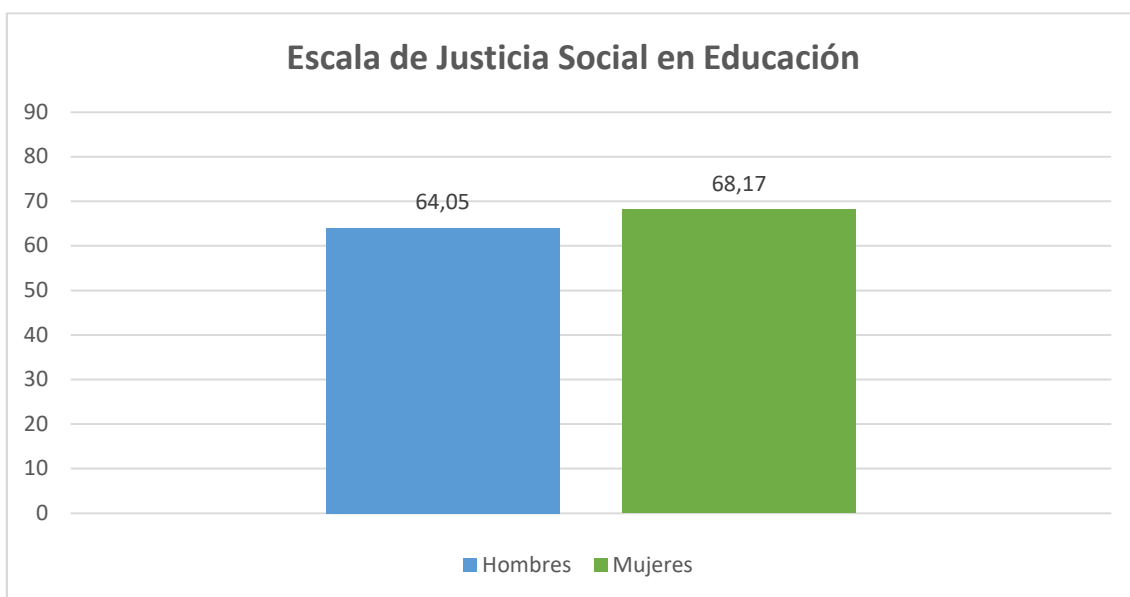


Figura 85: Medias de hombres y mujeres en la Escala de JS en Educación (Estudio 2)

Si analizamos las diferencias por género segmentando la muestra en las categorías de análisis del Estudio 2, podemos observar en la *Figura 86* que en todos los grupos (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores) las mujeres han obtenido nuevamente puntuaciones medias más altas que los hombres en la Escala de Justicia Social en Educación.

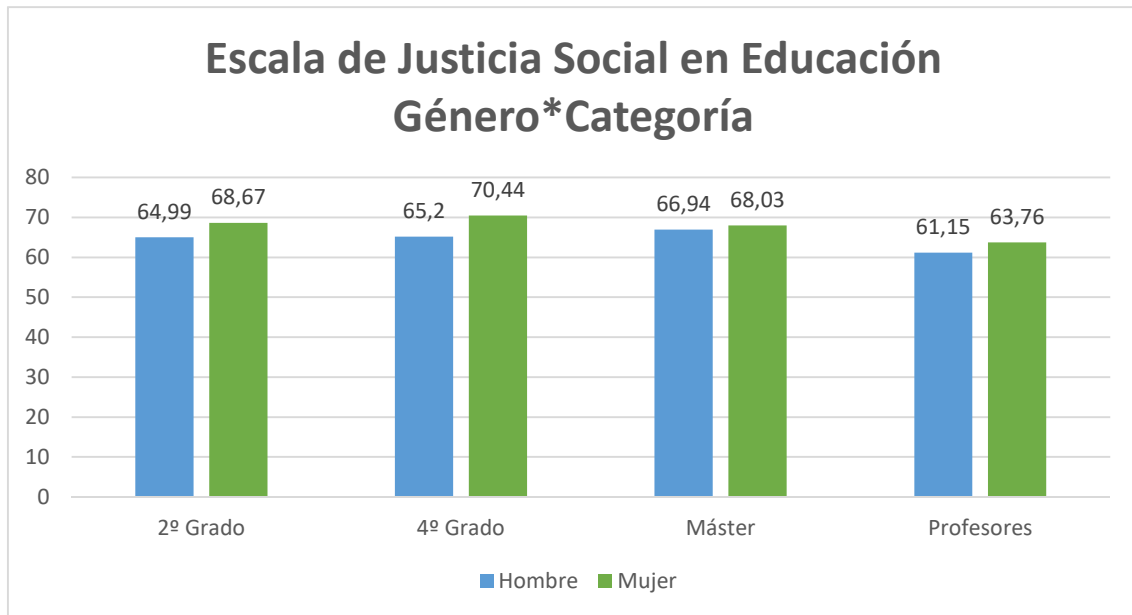


Figura 86: Medias por categoría y género en la Escala de JS en Educación (Estudio 2)

Para observar si en la Escala de Justicia Social en Educación las diferencias entre las categorías de análisis (2º Grado, 4º Grado, Máster y Profesores) y entre los géneros (hombres y mujeres), son estadísticamente significativas, procedemos a realizar un ANOVA (2x4) de Género*Categoría cuyos resultados se muestran en la *Tabla 138*.

Tabla 138

Diferencias entre categorías, género y su interacción en la Escala de Justicia Social en Educación

Origen	Tipo III suma de cuadrados	Gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1490,471	1	12,046	,001**	,014
Categoría	3286,530	3	8,854	,000***	,029
Género*Categoría	301,948	3	,813	,487	,003
Error	108760,395	879			

** $p < .01$; *** $p < .001$

Como podemos ver en la *Tabla 138*, en la Escala de Justicia Social en Educación, existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, $F_{1,879}=12,05$; $p<,01$; $\eta^2=,014$; siendo el 1,4% de la varianza explicada por las diferencias entre los géneros. Estas diferencias son a favor de las mujeres, pues han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todas las categorías.

Respecto a las categorías analizadas (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores), también hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas, $F_{3,879}=8,85$; $p<,001$; $\eta^2=,029$; siendo el 2,9% de la varianza explicado por las diferencias entre estas categorías. Para observar

específicamente entre qué categorías aparecen estas diferencias recurrimos a las comparaciones múltiples mediante el estadístico de Bonferroni, cuyos resultados se presentan en la *Tabla 139*.

Tabla 139

Comparaciones por pares entre las categorías

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia		Sig.	Límite	
		medias (I-J)	Error estándar		Inferior	Superior
2º Grado	4º Grado	-,986	1,360	1,000	-4,581	2,610
	Máster	-,649	1,253	1,000	-3,962	2,663
	Profesores	4,382	1,167	,001**	1,296	7,468
4º Grado	Máster	,336	1,392	1,000	-3,345	4,018
	Profesores	5,368	1,316	,000***	1,889	8,847
Máster	Profesores	5,031	1,205	,000***	1,846	8,216

** . $p < .01$; *** . $p < .001$

Tras realizar las comparaciones por pares podemos comprobar en la *Tabla 139* que sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes en ejercicio con todas las categorías de docentes en formación, mostrando las puntuaciones medias más altas los tres grupos de Profesores en formación. Estos resultados nos sugieren que las tres categorías analizadas de docentes en formación (2º Grado, 4º Grado y Máster) constituyen un grupo homogéneo respecto a la Escala de Justicia Social en Educación.

En la *Tabla 138* también podemos observar que el efecto de la interacción Género*Categoría en la Escala de Justicia Social en Educación no es significativo, $F_{3,879}=,813$; $p=,487$; $\eta^2=,003$; pues sólo el 0,3% de la varianza puede ser explicada por el efecto de las diferencias en esta interacción. A pesar de ello, recurrimos a las comparaciones múltiples aplicando el estadístico de Bonferroni para dilucidar entre qué grupos específicos se producen estas diferencias.

Por un lado, analizamos las diferencias entre hombres y mujeres en cada una de las categorías de análisis, obteniendo los resultados presentados en la *Tabla 140*.

Tabla 140

Comparaciones múltiples por género aislando las categorías

Categoría	(I) Género	(J) Género	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
2º Grado	Mujer	Hombre	3,676	1,720	,033*	,299	7,052
4º Grado	Mujer	Hombre	5,234	2,106	,013*	1,100	9,369
Máster	Mujer	Hombre	1,090	1,821	,549	-2,484	4,665
Profesores	Mujer	Hombre	2,609	1,577	,098	-,486	5,705

*. $p < .05$

Tras realizar las comparaciones múltiples por género podemos observar en la *Tabla 140* que aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre hombres y mujeres en los estudiantes de 2º y 4º Grado de Magisterio. Sin embargo, no hay diferencias entre los géneros en los estudiantes de Máster y en los Profesores en ejercicio.

Para comprobar si aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías estudiadas (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores) tanto en el grupo de hombres como de mujeres, realizaremos un análisis de comparaciones por pares entre categorías aislando el género, obteniendo los resultados que se muestran en la *Tabla 141*.

Tabla 141

Comparaciones múltiples por categoría aislando el género

	(I)	(J)	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
Género	Categoría	Curso					
Mujer	2º Grado	4º Grado	-1,765	1,083	,621	-4,628	1,098
	2º Grado	Máster	,643	1,277	1,000	-2,734	4,020
	2º Grado	Profesores	4,915	1,238	,000***	1,640	8,190
	4º Grado	Máster	2,408	1,354	,454	-1,172	5,988
	4º Grado	Profesores	6,680	1,318	,000***	3,196	10,164
	Máster	Profesores	4,272	1,481	,024*	,355	8,189
Hombre	2º Grado	4º Grado	-,206	2,495	1,000	-6,803	6,391
	2º Grado	Máster	-1,942	2,155	1,000	-7,641	3,757
	2º Grado	Profesores	3,849	1,978	,312	-1,382	9,080
	4º Grado	Máster	-1,736	2,433	1,000	-8,169	4,698
	4º Grado	Profesores	4,055	2,278	,452	-1,968	10,078
	Máster	Profesores	5,791	1,900	,014*	,767	10,814

*. $p < .05$; ***. $p < .001$

Tras realizar las comparaciones múltiples mediante el estadístico de Bonferroni comprobamos que en el grupo de los hombres sólo aparecen diferencias significativas ($p < .05$)

entre los estudiantes de Máster y los Profesores en ejercicio. Sin embargo, en el grupo de las mujeres aparecen diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos de docentes en formación (2º Grado, 4º Grado y Máster) con los docentes en activo.

En la *Figura 87* podemos observar visualmente los resultados del efecto de la interacción Género* Categoría en la Escala de Justicia Social en Educación, que nos permite confirmar que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todas las categorías y que las diferencias mayores entre los géneros se producen en los grupos de 2º y 4º Grado de Magisterio. Además, en el grupo de las mujeres, la puntuación media más alta aparece en las estudiantes de 4º Grado; mientras que en el grupo de los hombres, los estudiantes del Máster son los que han obtenido la puntuación media más alta. Sin embargo, la media más baja en la Escala de Justicia Social en Educación, aparece en los docentes en ejercicio en ambos grupos de género.

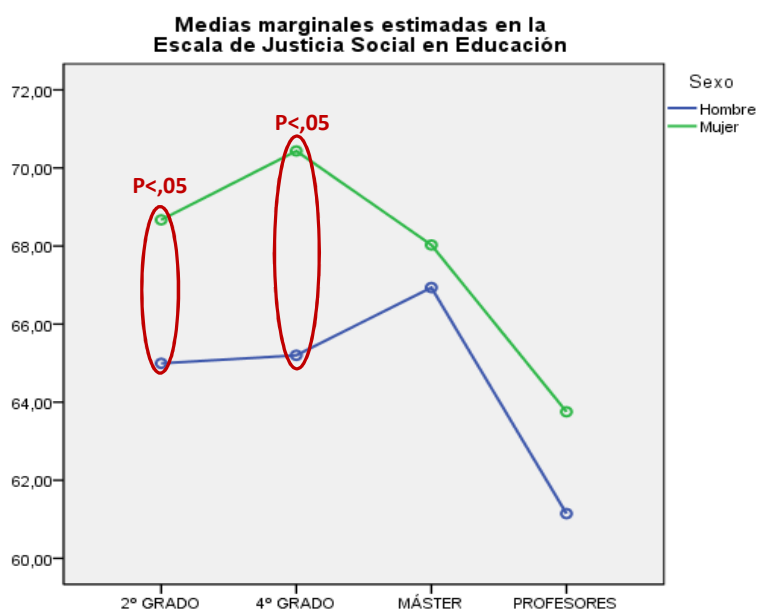


Figura 87: Interacción Género* Categoría en la Escala de Justicia Social en Educación

Tras los análisis realizados en la Escala de Justicia Social en Educación, podemos concluir que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todas las categorías. Además, los grupos de docentes en formación (2º Grado, 4º Grado y Máster) son los que muestran mejores representaciones de Justicia Social en materia de Educación, pues han obtenido puntuaciones medias más altas que los docentes en ejercicio.

7.2.3.1. Profesores en Formación Vs Profesores en Ejercicio

Como acabamos de observar, en la Escala de Justicia Social en Educación, las mayores diferencias se han obtenido entre los docentes en formación (2º Grado, 4º Grado, Máster) y los docentes en activo (Profesores). Por ello, consideramos conveniente realizar nuevamente los

análisis agrupando la muestra en estas dos categorías. Para ello, en primer lugar presentamos los resultados de los estadísticos descriptivos de estos grupos en la *Tabla 142*.

Tabla 142

Estadísticos descriptivos de docentes en formación y en ejercicio en Escala de Justicia Social en Educación

Categoría	Género	N	M	DT
Docentes en formación	Mujer	543	69,13	10,84
	Hombre	140	65,83	11,11
	Total	683	68,45	10,97
Docentes en Ejercicio	Mujer	118	63,76	10,73
	Hombre	86	61,15	13,30
	Total	204	62,66	11,92
Total	Mujer	661	68,17	11,01
	Hombre	226	64,05	12,18
	Total	887	67,12	11,45

Podemos observar que tanto en la muestra total, como en los grupos de docentes en formación y docentes en ejercicio, las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres. Además, en ambos grupos de género, los docentes en formación han obtenido puntuaciones medias más altas que los docentes en ejercicio. En este caso, en contra de lo esperado en nuestra tercera hipótesis de investigación, que infería que la experiencia docente favorecía las representaciones de los Profesores en Justicia Social. Sin embargo, estos resultados permiten confirmar nuestra cuarta hipótesis de investigación, pues los docentes que presentan mayor formación psicopedagógica son los que han obtenido las puntuaciones medias más altas en las Representaciones de Justicia Social en el ámbito de la Educación.

Para comprobar si estas diferencias son estadísticamente significativas realizamos un ANOVA (2x2), de Género*Categoría, obteniendo los resultados que se muestran en la *Tabla 143*.

Tabla 143

*Resultados ANOVA (Género*Categoría) en la Escala Global de Justicia Social*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	Gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1197,958	1	9,672	,002**	,011
Categoría	3479,553	1	28,092	,000***	,031
Género*Categoría	16,093	1	,130	,719	,000
Error	109370,115	883			

. $p < .01$; *. $p < .001$

Como podemos ver en el ANOVA de la *Tabla 143*, hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas respecto al género, $F_{1,883}=9,67$; $p<,01$; $\eta^2=,011$; siendo el 1,1% de la varianza explicada por estas diferencias, que resultan a favor de las mujeres, pues han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los grupos.

Además, hemos obtenido diferencias significativas, entre docentes en formación y docentes en ejercicio a favor de los primeros, que presentan puntuaciones medias más altas, $F_{1,883}=$; $p<,001$; $\eta^2=,031$; siendo el 3,1% de la varianza debido a estas diferencias.

En el efecto de la interacción Género*Categoría no hemos encontrado diferencias, $F_{1,883}=$; $p=,719$; $\eta^2=,000$. Tras realizar las comparaciones múltiples de la interacción, observamos que en ambos grupos de género hay diferencias significativas entre los docentes en formación y los docentes en ejercicio. Sin embargo, no aparecen diferencias entre hombres y mujeres en el grupo de docentes en ejercicio ($p=,099$), pero sí en el grupo de docentes en formación ($p=,002$). Estos resultados de la interacción entre las categorías de docentes en formación y docentes en ejercicio con el género, los podemos observar en el gráfico de la *Figura 88*, que muestra que en ambas categorías (docentes en formación y docentes en ejercicio) las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres. Además, en ambos grupos de género los docentes en formación han obtenido puntuaciones medias más altas que los docentes en ejercicio.

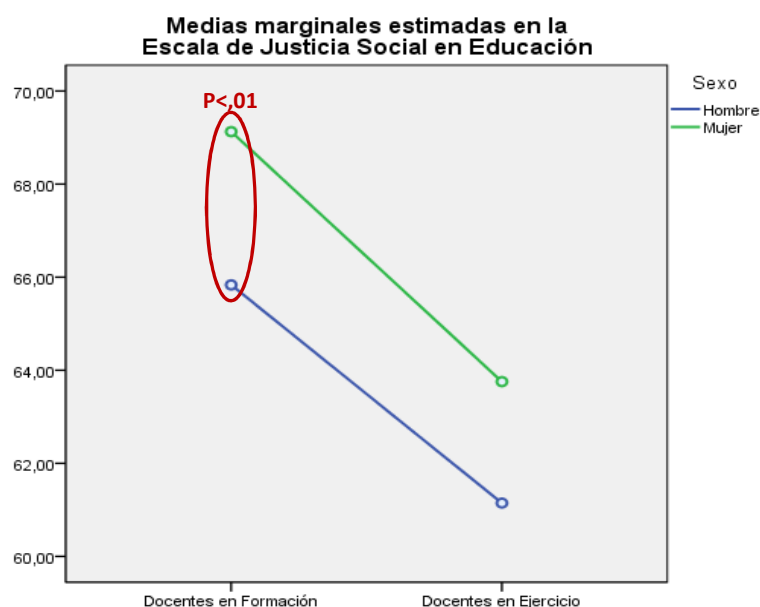


Figura 88: (Docentes en Formación/Ejercicio)*Género en Escala de JS en Educación

Tras analizar la Escala de Justicia Social en Educación fragmentando la muestra en docentes en formación y docentes en ejercicio, podemos confirmar nuevamente los resultados obtenidos en esta misma Escala utilizando todas las categorías de análisis del Estudio 2. Es decir, las puntuaciones medias más altas se han alcanzado en los docentes en formación y se verifica

nuevamente la hipótesis respecto al género, pues las mujeres han obtenido medias más altas que los hombres; aunque las diferencias por género sólo resultan significativas en el grupo de los docentes en formación.

7.3. ANÁLISIS DE LOS DILEMAS

En este apartado analizaremos los resultados de los 39 dilemas que integran el cuestionario dirigido a Profesores (CRJSP).

Para ello, en primer lugar, estudiaremos sus propiedades psicométricas mediante el cálculo de sus estadísticos descriptivos fundamentales, sus índices de dificultad y sus correlaciones.

Posteriormente, realizaremos un análisis en profundidad de los 9 dilemas añadidos al CRJSP, comprobando en cada dilema los porcentajes de respuesta para cada alternativa, y realizando un ANOVA individual para observar si existen diferencias significativas por género, por categoría y en la interacción de ambas. En este punto, cabe recordar que en el Estudio 1 realizamos un análisis independiente de los 30 dilemas comunes en ambos cuestionarios. Por dicha razón, en el Estudio 2 nos centraremos en analizar únicamente los 9 dilemas adicionales añadidos al cuestionario para docentes sobre temas específicos en el ámbito de la educación.

Es conveniente aclarar, que al igual que en el Estudio 1, las puntuaciones de las preguntas oscilan en un rango de 1 a 9, por lo que los análisis de los dilemas se han realizado en función de estas puntuaciones.

7.3.1. Estadísticos descriptivos de los dilemas

En este apartado se analizan los resultados de los estadísticos descriptivos de toda la muestra de Profesores que han participado en el Estudio 2, integrando tanto a los docentes en formación en todas sus categorías de análisis (2º Grado, 4º Grado, Máster) como a los docentes en ejercicio (Profesores). Podemos observar los resultados de sus estadísticos descriptivos (media, moda, desviación típica y varianza), y de los valores mínimos y máximos obtenidos en los 39 dilemas del cuestionario dirigido a docentes (CRJSP) en la *Tabla 144*.

Tabla 144*Estadísticos descriptivos de los dilemas de Justicia Social en la muestra de Profesores*

Dilemas	M	Mo	Min.	Max.	DT	σ^2
<i>Redistribución</i>						
Dilema 2: Alumnos con necesidades	5,23	5,13	1,38	8,75	2,47	6,08
Dilema 5: Dificultades aprendizaje	8,76	9,00	1,00	9,00	1,21	1,47
Dilema 8: Países pobres	7,85	8,64	1,64	8,64	1,52	2,31
Dilema 11: Campañas prevención	7,23	9,00	1,86	9,00	1,84	3,38
Dilema 13: Discapacidad laboral	6,66	5,86	1,43	8,71	2,05	4,22
Dilema 16: Ayudas países pobres	6,61	5,75	1,00	8,75	2,12	4,49
Dilema 19: Becas escolares	6,17	4,90	1,80	8,70	2,07	4,27
Dilema 24: Excursión	6,96	8,78	1,00	8,78	2,98	8,86
Dilema 27: Trabajo infantil	8,29	9,00	1,33	9,00	2,15	4,63
Dilema 29: Impuestos	7,98	8,86	1,14	8,86	2,29	5,23
<i>Reconocimiento</i>						
Dilema 1: Idioma	6,27	8,75	1,25	8,75	3,24	10,52
Dilema 3: Acceso TICS	6,60	5,00	1,57	8,57	1,89	3,58
Dilema 7: Mujeres	8,23	8,60	1,00	8,60	1,42	2,02
Dilema 10: Acoso escolar	6,60	6,00	1,00	8,75	1,15	1,32
Dilema 15: Religión/Hiyab	7,57	8,60	1,40	8,60	1,94	3,78
Dilema 18: Identidad cultural	7,47	8,60	1,60	8,60	2,10	4,41
Dilema 21: Familia	7,35	8,88	1,00	8,88	2,41	5,80
Dilema 23: Hijos parejas homosexuales	7,87	8,29	1,00	8,29	1,67	2,78
Dilema 26: Matrimonio homosexual	8,49	9,00	1,09	9,00	1,79	3,20
Dilema 28: Censura internet	6,55	8,67	1,83	8,67	2,50	6,25
<i>Representación</i>						
Dilema 4: Elección delegado	8,12	8,67	1,17	8,67	1,89	3,56
Dilema 6: Comisión escolar	8,13	9,00	1,00	9,00	2,07	4,29
Dilema 9: Voto elecciones generales	6,07	4,54	1,00	8,92	2,30	5,29

Tabla 144 (cont.)

Estadísticos descriptivos de los dilemas de Justicia Social en la muestra de Profesores

Dilemas	M	Mo	Min.	Max.	DT	σ^2
<i>Representación</i>						
Dilema 12: Políticos	4,23	1,86	1,86	8,86	2,85	8,11
Dilema 14: Alumnos escasa participación	6,66	9,00	1,50	9,00	3,27	10,68
Dilema 17: Consultas ciudadanas	7,93	9,00	1,00	9,00	2,49	6,18
Dilema 20: Gobierno democrático	7,80	8,88	1,63	8,88	1,87	3,50
Dilema 22: Lenguas cooficiales	7,73	8,56	1,00	8,56	1,77	3,14
Dilema 25: Jóvenes política	6,33	5,40	1,00	8,40	1,87	3,50
Dilema 30: Justicia universal	7,46	8,71	2,14	8,71	1,97	3,87
<i>Justicia Social en Educación</i>						
Dilema 31: Actividades extraescolares	7,32	8,67	1,58	8,67	2,25	5,08
Dilema 32: Obligatoriedad enseñanza	6,28	8,33	1,56	8,33	2,48	6,13
Dilema 33: Comprensividad/diversificación	5,35	5,29	1,29	8,71	1,81	3,27
Dilema 34: Financiación centros educativos	5,99	8,00	1,00	8,00	2,57	6,61
Dilema 35: Educación segregada por género	6,23	6,00	1,00	8,80	2,12	4,50
Dilema 36: Adaptaciones curriculares	5,07	8,86	1,14	8,86	3,22	10,39
Dilema 37: Material escolar	7,33	8,88	1,13	8,88	1,91	3,66
Dilema 38: Bachillerato excelencia	7,13	8,88	1,38	8,88	2,83	8,00
Dilema 39: Abuso pareja	6,59	8,71	1,00	8,71	2,46	6,03

Segmentando la muestra en las categorías de análisis que participan en el Estudio 2 (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores) para analizar sus estadísticos descriptivos (media y desviación típica), obtenemos los resultados que se muestran en la *Tabla 145*.

Tabla 145*Estadísticos descriptivos de los dilemas de Justicia Social por categoría de análisis*

Dilemas	2º Grado		4º Grado		Máster		Profesores	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Redistribución</i>								
Dilema 2: Alumnos con necesidades	5,11	2,46	5,28	2,39	5,19	2,40	5,40	2,61
Dilema 5: Dificultades aprendizaje	8,74	1,25	8,82	1,07	8,54	1,61	8,90	0,87
Dilema 8: Países pobres	7,82	1,53	7,99	1,52	7,93	1,40	7,68	1,58
Dilema 11: Campañas prevención	7,07	1,90	7,19	1,78	7,42	1,81	7,37	1,83
Dilema 13: Discapacidad laboral	6,38	2,10	6,75	1,93	6,58	2,34	7,06	1,80
Dilema 16: Ayudas países pobres	6,26	2,32	6,24	2,09	6,93	1,93	7,24	1,78
Dilema 19: Becas escolares	6,37	2,08	6,13	2,16	6,34	2,14	5,77	1,81
Dilema 24: Excursión	6,47	3,32	7,29	2,72	6,55	3,16	7,65	2,30
Dilema 27: Trabajo infantil	7,98	2,51	8,25	2,26	8,27	2,19	8,78	1,10
Dilema 29: Impuestos	7,47	2,74	7,71	2,58	8,37	1,76	8,70	1,04
<i>Reconocimiento</i>								
Dilema 1: Idioma	6,30	3,27	6,62	3,12	5,94	3,26	6,14	3,29
Dilema 3: Acceso TICS	6,43	1,92	6,18	1,75	6,67	1,87	7,24	1,86
Dilema 7: Mujeres	8,27	1,36	8,23	1,41	8,29	1,31	8,14	1,59
Dilema 10: Acoso escolar	6,78	1,29	6,58	1,12	6,65	1,17	6,29	0,85
Dilema 15: Religión/Hiyab	7,89	1,75	7,80	1,75	7,71	1,82	6,76	2,26
Dilema 18: Identidad cultural	7,68	1,97	7,55	2,00	7,40	2,27	7,12	2,20
Dilema 21: Familia	7,36	2,35	7,41	2,40	7,35	2,45	7,28	2,49
Dilema 23: Hijos parejas homosexuales	7,84	1,72	7,98	1,47	7,98	1,47	7,70	1,91
Dilema 26: Matrimonio homosexual	8,35	2,02	8,58	1,66	8,64	1,46	8,47	1,79
Dilema 28: Censura internet	6,29	2,59	6,08	2,67	7,11	2,32	6,98	2,15
<i>Representación</i>								
Dilema 4: Elección delegado	8,11	1,86	8,21	1,70	8,00	2,12	8,14	1,91
Dilema 6: Comisión escolar	8,15	2,12	8,44	1,63	7,65	2,45	8,13	2,02
Dilema 9: Voto elecciones generales	6,15	2,41	6,08	2,36	6,09	2,29	5,94	2,08

Tabla 145 (cont.)

Estadísticos descriptivos de los dilemas de Justicia Social por categoría de análisis

Dilemas	2º Grado		4º Grado		Máster		Profesores	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Representación</i>								
Dilema 12: Políticos	4,54	3,01	4,02	2,83	4,16	2,76	4,03	2,67
Dilema 14: Alumnos escasa participación	6,19	3,38	6,65	3,31	7,03	2,97	7,06	3,22
Dilema 17: Consultas ciudadanas	7,96	2,44	8,16	2,12	8,19	2,18	7,43	3,02
Dilema 20: Gobierno democrático	7,68	1,98	7,59	1,76	7,81	1,90	8,18	1,74
Dilema 22: Lenguas cooficiales	7,52	1,94	7,80	1,75	7,96	1,51	7,81	1,71
Dilema 25: Jóvenes política	6,26	1,82	6,19	1,77	6,17	1,82	6,72	2,03
Dilema 30: Justicia universal	7,55	2,05	7,79	1,76	7,57	2,02	6,90	1,89
<i>Justicia Social en Educación</i>								
Dilema 31: Actividades extraescolares	7,85	1,81	8,03	1,60	7,46	2,08	5,68	2,71
Dilema 32: Obligatoriedad enseñanza	6,78	2,30	6,75	2,37	6,18	2,28	5,14	2,61
Dilema 33: Comprensividad/diversificación	5,44	1,95	5,57	1,77	5,30	1,61	5,03	1,75
Dilema 34: Financiación centros educativos	5,81	2,69	5,49	2,66	5,87	2,52	6,86	2,09
Dilema 35: Educación segregada género	6,07	2,19	6,17	2,21	6,40	2,02	6,40	2,00
Dilema 36: Adaptaciones curriculares	5,09	3,32	5,43	3,37	4,68	3,13	4,98	2,97
Dilema 37: Material escolar	7,32	1,97	7,51	1,89	7,63	1,73	6,90	1,93
Dilema 38: Bachillerato excelencia	7,40	2,72	7,50	2,68	7,05	2,86	6,43	3,00
Dilema 39: Abuso pareja	6,25	2,65	6,69	2,50	7,14	2,14	6,56	2,27

En la *Tabla 145* podemos observar que no hay un patrón general que marque la tendencia de todos los dilemas, pues la ordenación de las puntuaciones medias es distinta en cada ítem. Así por ejemplo, aunque los estudiantes de 4º Grado de Magisterio suelen presentar valores más altos que los de 2º Grado, no siempre se cumple esta condición, especialmente entre los dilemas de la Subescala de Reconocimiento, en los que los estudiantes de 2º Grado tienden a presentar valores medios más altos.

7.3.2. Índices de dificultad de los dilemas

En este apartado analizaremos los Índices de Dificultad (ID) de los 39 dilemas del Cuestionario de Profesores (CRJSP), respecto a cada una de las categorías de análisis del Estudio 2 (2º Grado, 4º Grado, Máster, Profesores) y respecto a la muestra total de Profesores que han participado en este segundo estudio. En la *Tabla 146* se presentan los ID de los 39 dilemas ordenados por nivel de dificultad en cada una de las Escalas y Subescalas de Justicia Social a las que pertenecen.

Tabla 146
Valores y clasificación de los Índices de Dificultad de los dilemas del CRJSP

Dilemas	2ºGrado	4ºGrado	Máster	Profesores	ID Total	Clasificación
<i>Redistribución</i>						
Dilema 2: Alumnos con necesidades	0,22	0,24	0,22	0,30	0,24	Difícil
Dilema 19: Becas escolares	0,42	0,38	0,42	0,26	0,37	Difícil
Dilema 16: Ayudas países pobres	0,35	0,30	0,46	0,54	0,40	Difícil
Dilema 13: Discapacidad laboral	0,33	0,41	0,44	0,48	0,41	Normal
Dilema 11: Campañas prevención	0,47	0,48	0,55	0,54	0,50	Normal
Dilema 24: Excursión	0,65	0,75	0,64	0,78	0,70	Fácil
Dilema 8: Países pobres	0,75	0,82	0,78	0,70	0,76	Fácil
Dilema 29: Impuestos	0,79	0,83	0,93	0,98	0,87	Muy Fácil
Dilema 27: Trabajo infantil	0,85	0,90	0,90	0,96	0,90	Muy Fácil
Dilema 5: Dificultades aprendizaje	0,95	0,97	0,92	0,99	0,96	Muy Fácil
<i>Reconocimiento</i>						
Dilema 10: Acoso escolar	0,29	0,21	0,24	0,11	0,22	Difícil
Dilema 3: Acceso TICS	0,43	0,34	0,48	0,62	0,46	Normal
Dilema 28: Censura internet	0,51	0,48	0,67	0,60	0,55	Normal
Dilema 1: Idioma	0,62	0,66	0,55	0,59	0,61	Fácil
Dilema 21: Familia	0,68	0,70	0,69	0,68	0,69	Fácil
Dilema 18: Identidad cultural	0,81	0,77	0,76	0,67	0,76	Fácil
Dilema 15: Religión/Hiyab	0,86	0,83	0,81	0,60	0,78	Fácil
Dilema 26: Matrimonio homosexual	0,90	0,94	0,94	0,91	0,92	Muy Fácil
Dilema 7: Mujeres	0,94	0,93	0,94	0,91	0,93	Muy fácil

Tabla 146 (cont.)

Valores y clasificación de los Índices de Dificultad de los dilemas del CRJSP

Dilemas	2ºGrado	4ºGrado	Máster	Profesores	ID Total	Clasificación
<i>Reconocimiento</i>						
Dilema 23: Hijos parejas homosexuales	0,93	0,96	0,96	0,89	0,94	Muy Fácil
<i>Representación</i>						
Dilema 12: Políticos	0,29	0,22	0,21	0,19	0,24	Difícil
Dilema 9: Voto elecciones generales	0,40	0,39	0,38	0,32	0,38	Difícil
Dilema 25: Jóvenes política	0,35	0,32	0,33	0,52	0,38	Difícil
Dilema 14: Alumnos escasa participación	0,56	0,64	0,66	0,73	0,64	Fácil
Dilema 30: Justicia universal	0,73	0,77	0,73	0,51	0,69	Fácil
Dilema 20: Gobierno democrático	0,70	0,64	0,73	0,84	0,72	Fácil
Dilema 22: Lenguas cooficiales	0,77	0,83	0,86	0,83	0,81	Muy Fácil
Dilema 17: Consultas ciudadanas	0,83	0,85	0,87	0,77	0,83	Muy Fácil
Dilema 6: Comisión escolar	0,85	0,89	0,75	0,84	0,84	Muy Fácil
Dilema 4: Elección delegado	0,91	0,93	0,91	0,93	0,92	Muy Fácil
<i>Justicia Social en Educación</i>						
Dilema 33: Comprensividad/diversificación	0,17	0,17	0,10	0,08	0,14	Muy Difícil
Dilema 35: Educación segregada género	0,24	0,26	0,29	0,28	0,26	Difícil
Dilema 36: Adaptaciones curriculares	0,40	0,46	0,32	0,32	0,38	Difícil
Dilema 39: Abuso pareja	0,50	0,57	0,64	0,50	0,54	Normal
Dilema 32: Obligatoriedad enseñanza	0,66	0,67	0,50	0,35	0,56	Normal
Dilema 34: Financiación centros educativos	0,57	0,49	0,55	0,75	0,59	Normal
Dilema 37: Material escolar	0,59	0,64	0,66	0,47	0,59	Normal
Dilema 31: Actividades extraescolares	0,81	0,85	0,72	0,38	0,70	Fácil
Dilema 38: Bachillerato excelencia	0,77	0,78	0,70	0,59	0,72	Fácil

Podemos ver en la *Tabla 146*, que todos los dilemas de la Subescala de Redistribución en el Estudio 2 disminuyen los niveles de dificultad aumentando sus ID respecto a los obtenidos en el Estudio 1. Estos datos manifiestan que para los docentes que han participado en el Estudio 2, los dilemas de la Subescala de Redistribución tienen menor grado de dificultad que para los

estudiantes de Educación Secundaria que han participado en el Estudio 1. El dilema con mayor dificultad para los docentes es el número 2 (Alumnos con necesidades), que también era el dilema de la Subescala de Redistribución que resultó más difícil para los estudiantes de Educación Secundaria en el Estudio 1. Por el contrario, los dilemas que han resultado más fáciles de la Subescala de Redistribución para los docentes son el 5 (Dificultades aprendizaje), 27 (Trabajo infantil) y 29 (Impuestos).

Respecto a la Subescala de Reconocimiento, excepto el dilema 10 (Acoso escolar), que ha resultado tener un nivel de dificultad más elevado para los docentes que para los estudiantes de Educación Secundaria, disminuyendo su ID; el resto de dilemas de Reconocimiento, se puede considerar que son más sencillos para los docentes que para los estudiantes de Educación Secundaria, puesto que han aumentado los valores de sus índices de dificultad. De este modo, en el Estudio 2, el dilema más difícil de la Subescala de Reconocimiento ha resultado ser el 10 (Acoso escolar) y los más fáciles el 7 (Mujeres), 23 (Hijos parejas homosexuales) y 26 (Matrimonio homosexual).

En la Subescala de Representación, el dilema 25 (Jóvenes política) sobre el interés de los jóvenes hacia la política, ha resultado ser más difícil para los Profesores que para los estudiantes de Educación Secundaria, pasando de la categoría de dificultad normal en los estudiantes de Educación Secundaria a difícil en los docentes. El resto de dilemas de la Subescala de Representación han disminuido el nivel de dificultad siendo los más difíciles del Estudio 2: el 9 (Voto elecciones generales), 12 (1políticos) y 25 (Jóvenes política); y los más fáciles: el 4 (Elecciones delegado), 6 (Comisión escolar), 17 (Consultas ciudadanas) y 22 (Lenguas cooficiales).

Los dilemas de la Escala de Justicia Social en Educación, que han sido exclusivamente administrados en el Estudio 2, han resultado ser los que presentan mayor grado de dificultad para los Profesores, siendo el 33 (Comprensividad/diversificación), el más difícil de esta Escala y los dilemas 31 (Actividades extraescolares) y 38 (Bachillerato excelencia) los más fáciles.

Podemos ver en la *Tabla 147* que en el Estudio 2 ha aumentado especialmente el porcentaje de dilemas que se ubican en la categoría de *muy fácil* respecto al Estudio 1. Pues como acabamos de ver, el nivel de dificultad para responder a los dilemas en el cuestionario se ha reducido en la muestra de docentes respecto a los estudiantes de Educación Secundaria que han participado en el primer estudio.

Tabla 147

Clasificación de los dilemas por Índice de Dificultad

Nivel de dificultad	Nº de dilemas	Porcentaje
Muy Díficil	1	2,56%
Díficil	9	23,08%
Normal	8	20,51%
Fácil	11	28,21%
Muy Fácil	10	25,64%

Como muestra la *Tabla 147*, en todos los niveles de dificultad apreciamos porcentajes similares, excepto en la categoría de *muy difícil*, pues en el Estudio 2, sólo ha resultado haber un dilema en esta categoría (representando el 2,56%) que corresponde a la Escala de Justicia Social en Educación.

La dificultad total de la prueba en el Estudio 2 es de 0,61; obtenida a partir de la media de los IDs de todos los dilemas del cuestionario para Profesores (CRJSP). Situándose de este modo en el límite entre la categoría fácil y dificultad normal, podemos concluir que el cuestionario dirigido a docentes tiene una dificultad entre normal y fácil para la muestra de Profesores en formación y en ejercicio en la que ha sido aplicado.

7.3.3. Correlaciones entre Dilemas y Escalas de Justicia Social

En este apartado analizaremos la capacidad discriminativa de nuestro instrumento dirigido a docentes (CRJSP) mediante el cálculo de los índices de correlación de Pearson. Para ello, estimaremos la correlación de cada ítem respecto a todas las Escalas y Subescalas implícitas en el instrumento que estamos evaluando y respecto a la puntuación general del cuestionario (Escala Global de Justicia Social); con la intención de evaluar el grado de asociación entre los dilemas y las distintas Escalas y Subescalas que estamos midiendo.

En la *Tabla 148* se presentan los valores de correlación de Pearson de los 39 dilemas del CRJSP respecto a las Escalas y Subescalas evaluadas y respecto a la puntuación global del cuestionario.

Tabla 148*Correlaciones de Pearson Dilema-Dimensión del CRJSP*

Pregunta	Redistribución	Reconocimiento	Representación	JS Educación	JS Total
<i>Redistribución</i>					
Dilema 2: Alumnos con necesidades	,465**	,106**	,151**	,141**	,318**
Dilema 5: Dificultades aprendizaje	,322**	,145**	,148**	,110**	,272**
Dilema 8: Países pobres	,330**	,127**	,214**	,101**	,297**
Dilema 11: Campañas prevención	,273**	,116**	,102**	-,031	,217**
Dilema 13: Discapacidad laboral	,353**	,087**	,116**	,006	,245**
Dilema 16: Ayudas países pobres	,394**	,120**	,138**	,018	,288**
Dilema 19: Becas escolares	,305**	,137**	,180**	,158**	,275**
Dilema 24: Excursión	,544**	,108**	,128**	,059	,343**
Dilema 27: Trabajo infantil	,393**	,130**	,131**	,087**	,289**
Dilema 29: Impuestos	,456**	,108**	,095**	,054	290**
<i>Reconocimiento</i>					
Dilema 1: Idioma	,116**	,491**	,169**	,161**	,351**
Dilema 3: Acceso TICS	,089**	,234**	,019	-,076*	,155**
Dilema 7: Mujeres	,220**	,331**	,129**	,174**	,305**
Dilema 10: Acoso escolar	-,097**	,127**	-,017	-,045	,008
Dilema 15: Religión/Hiyab	,074*	,420**	,211**	,191**	,319**
Dilema 18: Identidad cultural	,146**	,411**	,121**	,130**	,306**
Dilema 21: Familia	,128**	,539**	,246**	,157**	,413**
Dilema 23: Hijos parejas homosexuales	,109**	,555**	,225**	,213**	,403**
Dilema 26: Matrimonio homosexual	,203**	,564**	,248**	,238**	,457**
Dilema 28: Censura internet	,196**	,455**	,161**	,056	,366**

**La correlación es significativa al nivel 0.01

*La correlación es significativa al nivel 0.05

Tabla 148 (cont.)

Correlaciones de Pearson Dilema-Dimensión del CRISP

Pregunta	Redistribución	Reconocimiento	Representación	JS Educación	JS Total
<i>Representación</i>					
Dilema 4: Elección delegado	,194**	,096**	,333**	,046	,277**
Dilema 6: Comisión escolar	,156**	,206**	,368**	,153**	,326**
Dilema 9: Voto elecciones generales	,159**	,225**	,462**	,143**	,378**
Dilema 12: Políticos	,127**	,131**	,411**	,148**	,298**
Dilema 14: Alumnos escasa participación	,197**	,152**	,478**	,104**	,368**
Dilema 17: Consultas ciudadanas	,078*	,156**	,417**	,109**	,291**
Dilema 20: Gobierno democrático	,107**	,132**	,295**	-,025	,238**
Dilema 22: Lenguas cooficiales	,136**	,144**	,290**	,113**	,254**
Dilema 25: Jóvenes política	-,013	-,022	,198**	-,096**	,072*
Dilema 30: Justicia universal	,121**	,140**	,385**	,173**	,288**
<i>Justicia Social en Educación</i>					
Dilema 31: Actividades extraescolares	,001	,126**	,125**	,385**	,114**
Dilema 32: Obligatoriedad enseñanza	,057	,111**	,122**	,436**	,130**
Dilema 33: Comprensividad/diversificación	,009	-,006	,017	,286**	,009
Dilema 34: Financiación centros educativos	,046	,053	,008	,287**	,048
Dilema 35: Educación segregada género	,103**	,151**	,063	,312**	,142**
Dilema 36: Adaptaciones curriculares	,083**	,093**	,109**	,481**	,127**
Dilema 37: Material escolar	-,071*	,008	,017	,219**	-,020
Dilema 38: Bachillerato excelencia	,198**	,269**	,200**	,550**	,299**
Dilema 39: Abuso pareja	,105**	,129**	,133**	,366**	,164**

**La correlación es significativa al nivel 0.01

*La correlación es significativa al nivel 0.05

En la *Tabla 148* podemos ver en sombreado los valores de correlación de Pearson de las Escalas y Subescalas a las que pertenece cada dilema y respecto a la puntuación de la Escala Global de Justicia Social integrada por los 30 primeros ítems del CRJSP. En los resultados obtenidos podemos observar que las puntuaciones de correlación más altas corresponden con las dimensiones que evalúan, presentando de este modo una correlación lineal positiva y significativa ($p < .01$) con los niveles más altos de correlación sobre las Escalas y Subescalas que los integran.

Por otra parte, si analizamos las correlaciones entre las Escalas y Subescalas de Justicia Social del CRJSP, podemos observar que existe una relación muy alta y significativa entre todas ellas ($p < .001$) como muestran los resultados presentados en la *Tabla 149*; confirmando una vez más que todas estas medidas de Justicia Social están muy relacionadas.

Tabla 149
Correlaciones de Pearson entre las Subescalas de Justicia Social

		Redistribución	Reconocimiento	Representación	JS Educación	JS Total
Redistribución	Pearson	1	,292**	,346**	,175**	,723**
	Sig.		,000***	,000***	,000***	,000***
Reconocimiento	Pearson		1	,371**	,289**	,751**
	Sig.			,000***	,000***	,000***
Representación	Pearson			1	,247**	,765**
	Sig.				,000***	,000***
JS Educación	Pearson				1	,319**
	Sig.					,000***
JS Total	Pearson					1

***. $p < .001$

Tras analizar las propiedades psicométricas de los 39 dilemas del cuestionario de Profesores mediante sus índices fundamentales (estadísticos descriptivos, índices de dificultad y correlaciones), pasaremos a realizar un análisis más exhaustivo y en profundidad de los nueve dilemas añadidos al CRJSP que integran la Escala de Justicia Social en Educación. El motivo de centrarnos únicamente en estos nueve dilemas, se debe a que en el Estudio 1 ya realizamos un análisis individual y detallado de los 30 dilemas comunes en ambos cuestionarios.

7.3.4. Análisis individual de los dilemas

En este apartado procederemos a realizar un análisis individual de los dilemas añadidos al cuestionario de Representaciones de Justicia Social dirigido para docentes, es decir aquellos que integran la Escala de Justicia Social en Educación. Para ello, evaluaremos los porcentajes de

respuesta de las alternativas de cada uno de estos dilemas, así como la significación de sus diferencias respecto al género, el curso y la interacción de ambas.

7.3.4.1. Análisis de los dilemas de la Escala de Justicia Social en Educación

Los dilemas de esta Escala abarcan temas bastante heterogéneos, pues plantean cuestiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación, cubriendo multitud de aspectos relacionados con la Justicia Social. Sin embargo, todos ellos presentan un denominador común, la educación. Además, poseen un nivel de complejidad más elevado, pues han sido diseñados para que puedan ser contestados por expertos y profesionales de esta disciplina.

➤ Dilema 31: Actividades extraescolares

El Dilema 31, sobre la participación de los estudiantes en la elección de las actividades extraescolares, presenta el mayor porcentaje de respuesta sobre la alternativa más justa en todos los grupos, excepto en el grupo de los hombres profesores en ejercicio, que tienen el porcentaje de respuesta algo más alto sobre la alternativa de Justicia Social intermedia. Además, observamos que en todos los grupos la opción menos elegida corresponde con la alternativa menos justa. Podemos ver estos resultados en la *Tabla 150*.

Tabla 150

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 31 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º Grado	81,6%	14,9%	3,5%	78,0%	14,0%	8,0%	81,0%	14,8%	4,3%
4º Grado	85,0%	12,8%	2,2%	81,8%	12,1%	6,1%	84,5%	12,7%	2,8%
Máster	71,3%	24,1%	4,6%	71,9%	19,3%	8,8%	71,5%	22,4%	6,1%
Profesores	42,4%	39,8%	17,8%	32,6%	39,5%	27,9%	38,2%	39,7%	22,1%
Total	73,8%	20,3%	5,9%	59,7%	24,8%	15,5%	70,2%	21,4%	8,3%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros, entre las categorías de análisis y en la interacción de ambas variables, realizamos un ANOVA (2x4) de Género* Categoría, cuyos resultados se muestran en la *Tabla 151*. Como podemos ver aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres ($p < ,05$) y entre las categorías de análisis ($p < ,001$), pero no en la interacción de ambas ($p = ,579$). Para comprobar entre qué categorías aparecen tales diferencias realizamos un análisis de contraste post hoc utilizando el estadístico de Scheffé y observamos diferencias significativas ($p < ,001$) entre los Profesores en activo con el resto de las categorías de análisis (2º Grado, 4º Grado, Máster).

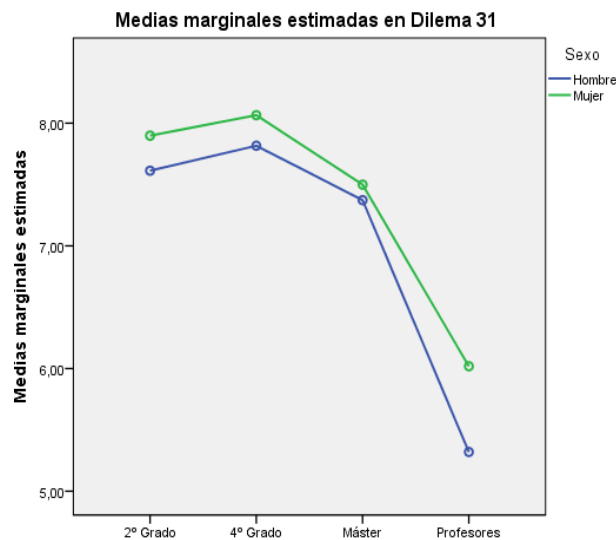
Tabla 151

Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 31

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	4,117	,043*	,005
Categoría	3	45,393	,000***	,134
Género*Categoría	3	,657	,579	,002
Error	879			

*, $p < .05$; **, $p < .01$; ***, $p < .001$

Estos resultados se muestran en el gráfico de la *Figura 89*, en la que podemos ver que en el Dilema 31, en todas las categorías de análisis los hombres han obtenido puntuaciones medias algo inferiores a las mujeres. Además, las medias de los Profesores en activo descenden significativamente respecto al resto de las categorías de análisis, en ambos grupos de género.



*Figura 89: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 31*

➤ Dilema 32: Obligatoriedad enseñanza

El Dilema 32, acerca de la edad máxima a la que se debería prolongar la obligatoriedad de la enseñanza, muestra los porcentajes más altos de respuesta sobre la alternativa más justa en todos los grupos excepto en los profesores en ejercicio en ambos grupos de género, y en el grupo de los hombres estudiantes del Máster. Sin embargo, el menor porcentaje de respuesta recae en todos los grupos sobre la alternativa menos justa, como podemos apreciar en los resultados que se muestran en la *Tabla 152*.

Tabla 152

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 32 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º Grado	66,3%	26,2%	7,5%	66,0%	20,0%	14,0%	66,2%	25,3%	8,5%
4º Grado	67,8%	21,6%	10,6%	60,6%	33,3%	6,1%	66,7%	23,4%	9,9%
Máster	53,7%	40,7%	5,6%	43,9%	45,6%	10,5%	50,3%	42,4%	7,3%
Profesores	36,4%	40,7%	22,9%	33,7%	43,0%	23,3%	35,3%	41,7%	23,0%
Total	59,3%	30,0%	10,7%	47,3%	37,2%	15,5%	56,3%	31,7%	12,0%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Para comprobar si las diferencias entre los grupos son estadísticamente significativas, realizamos un ANOVA (2x4) de Género* Categoría y encontramos diferencias entre las categorías ($p<,001$), pero no entre los géneros ($p=,200$), ni en la interacción de ambas variables ($p=,870$). Realizamos un análisis de contraste post hoc sobre las categorías con el estadístico de Scheffé para comprobar entre qué grupos aparecen estas diferencias y observamos diferencias estadísticamente significativas entre los docentes en ejercicio y los estudiantes de 2º y 4º Grado de Magisterio ($p<,001$) y también entre los profesores en ejercicio y los estudiantes del Máster ($p<,01$).

Tabla 153

Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 32

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	1,647	,200	,002
Categoría	3	16,625	,000***	,054
Género*Categoría	3	,238	,870	,001
Error	879			

***. $p < .001$

Podemos observar estos resultados en la *Figura 90*, que nos permite comprobar visualmente que en el Dilema 32 las puntuaciones medias más altas se han obtenido entre los estudiantes de los Grados de Magisterio, apreciándose un descenso de las puntuaciones medias en los estudiantes del Máster y aún más significativo en los profesores en activo. Estos resultados, ponen de manifiesto que los participantes que han recibido más años de formación psicopedagógica y en educación, presentan por término medio una mayor conciencia y Justicia Social acerca de la obligatoriedad de la enseñanza que el resto de los grupos. Además, esta tendencia la podemos observar en ambos grupos de género.

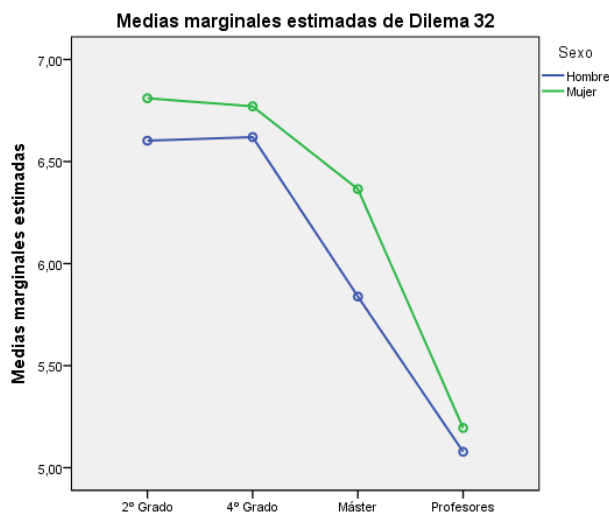


Figura 90: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 32

➤ Dilema 33: Comprensividad/diversificación

El Dilema 33, acerca del debate entre la comprensividad y la diversificación de la enseñanza, muestra los porcentajes de respuesta más elevados en todos los grupos sobre la alternativa de Justicia Social intermedia, mostrando patrones de respuesta bastante similares en ambos grupos de género. Podemos apreciar estos resultados en la *Tabla 154*.

Tabla 154

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 33 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º Grado	15,7%	72,9%	11,4%	26,0%	64,0%	10,0%	17,4%	71,5%	11,1%
4º Grado	16,7%	76,6%	6,7%	18,2%	69,7%	12,1%	16,9%	75,6%	7,5%
Máster	8,3%	84,3%	7,4%	14,0%	75,5%	10,5%	10,3%	81,2%	8,5%
Profesores	7,6%	82,2%	10,2%	9,3%	73,3%	17,4%	8,3%	78,5%	13,2%
Total	13,3%	77,5%	9,2%	15,5%	71,2%	13,3%	13,9%	75,8%	10,3%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizamos un ANOVA (2x4) de Género* Categoría y comprobamos que sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de análisis ($p < ,05$). Por ello, procedemos a realizar los análisis de contraste post hoc sobre esta variable con el estadístico de Scheffé, y encontramos que estas diferencias estadísticas se producen entre los estudiantes de 4º Grado y los Profesores en activo ($p < ,05$).

Tabla 155

Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 33

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	,017	,895	,000
Categoría	3	3,306	,020*	,011
Género*Categoría	3	1,079	,357	,004
Error	879			

*. $p < ,05$

Podemos ver estos resultados visualmente en el gráfico de la *Figura 91*, que nos permite comprobar que las puntuaciones medias más altas se han obtenido en los hombres de 2º grado y las más bajas en el grupo de los hombres que están ejerciendo como docentes. Además, comprobamos que los hombres han obtenido puntuaciones medias más altas que las mujeres entre los estudiantes de 2º Grado y Máster, siendo más altas las medias de las mujeres en las estudiantes de 4º Grado y las profesoras en ejercicio. Sin embargo, las diferencias por género no resultan estadísticamente significativas. En este dilema también podemos comprobar que a mayor número de años en formación psicopedagógica, los docentes tienden hacia una visión más comprensiva de la educación, y por lo tanto, más justa. Sin embargo, en el Dilema 33 la experiencia docente no presenta una influencia positiva sobre las representaciones de Justicia Social.

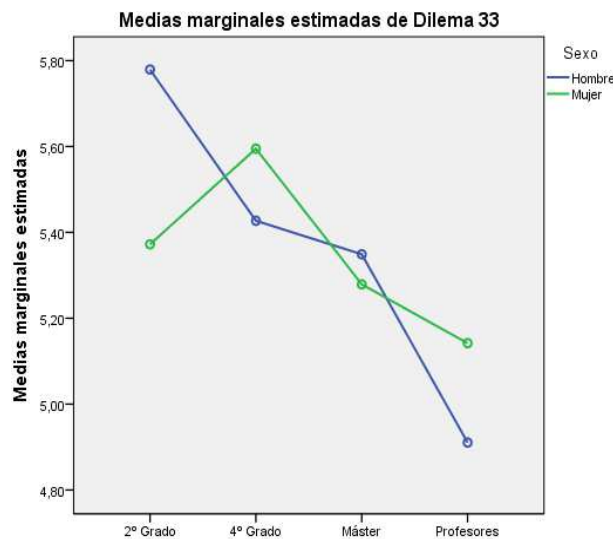


Figura 91: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 33

➤ Dilema 34: Financiación centros educativos

En el Dilema 34, sobre la financiación pública que deberían recibir los centros educativos en función de su titularidad, observamos que los porcentajes más altos de respuesta en todos los grupos recaen sobre la opción más justa, siendo especialmente alto este porcentaje entre los docentes en ejercicio. La siguiente opción con el mayor porcentaje de respuesta es la alternativa intermedia, siendo la alternativa menos justa la que presenta los porcentajes de respuesta más bajos en todos los grupos.

Tabla 156*Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 34 por curso y género*

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º Grado	58,0%	25,9%	16,1%	52,0%	38,0%	10,0%	57,0%	27,9%	15,1%
4º Grado	50,6%	36,1%	13,3%	42,4%	33,3%	24,2%	49,3%	35,7%	15,0%
Máster	55,6%	36,1%	8,3%	54,4%	31,6%	14,0%	55,2%	34,5%	10,3%
Profesores	78,0%	16,9%	5,1%	73,3%	22,0%	4,7%	76,0%	19,1%	4,9%
Total	59,2%	28,7%	12,1%	59,3%	29,6%	11,1%	59,2%	29,0%	11,8%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizamos un ANOVA (2x4) de Género* Categoría y comprobamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías ($p < ,001$), pero no entre los géneros ($p = ,189$), ni en la interacción de ambas variables ($p = ,789$). Para comprobar entre qué categorías aparecen estas diferencias, realizamos los análisis de contraste post hoc utilizando el estadístico de Scheffé, y encontramos diferencias significativas entre los profesores en activo con el resto de las categorías ($p < ,001$), a favor de los profesores en ejercicio, que son los que han obtenido las puntuaciones medias más altas, tanto en el grupo de hombres como de mujeres.

Tabla 157*Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 34*

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	1,729	,189	,002
Categoría	3	11,502	,000***	,038
Género*Categoría	3	,350	,789	,001
Error	879			

***. $p < .001$

Estos resultados los podemos apreciar visualmente en el gráfico de la *Figura 92*, en el que podemos ver que los profesores en activo son los que han obtenido las puntuaciones medias más altas, confirmando que la experiencia docente influye positivamente hacia una visión más justa de las Representaciones de los docentes sobre la financiación de los centros educativos. Además, las mujeres han obtenido las medias más altas en todas las categorías de análisis, aunque las diferencias entre los géneros no son muy elevadas ni significativas.

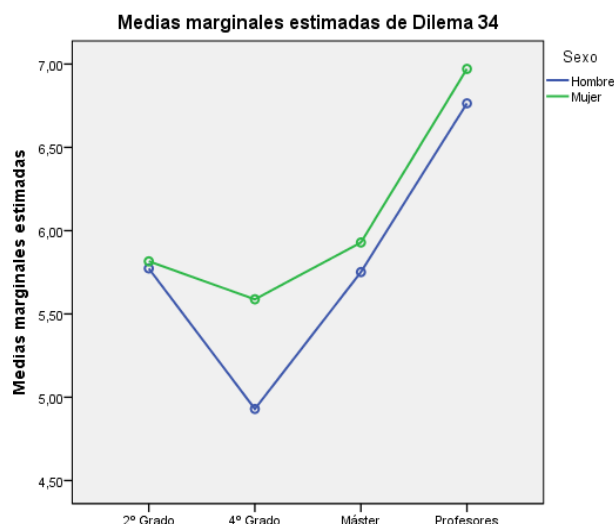


Figura 92: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 34

➤ Dilema 35: Educación segregada género

El Dilema 35, acerca del apoyo que deberían recibir los centros que imparten educación segregada por género, concentra los mayores porcentajes de respuesta en la alternativa de Justicia Social intermedia, excepto en los grupos de hombres de 4º Grado y Máster, que presentan los porcentajes de respuesta de la alternativa más justa y la intermedia bastante equilibrados. Sin embargo, los menores porcentajes de respuesta recaen en todos los grupos sobre la alternativa menos justa.

Tabla 158

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 35 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º Grado	23,5%	65,1%	11,4%	24,0%	62,0%	14,0%	23,6%	64,6%	11,8%
4º Grado	22,2%	65,6%	12,2%	48,5%	45,5%	6,1%	26,3%	62,4%	11,3%
Máster	21,3%	70,4%	8,3%	42,1%	50,9%	7,0%	28,5%	63,6%	7,9%
Profesores	26,3%	68,6%	5,1%	30,2%	58,1%	11,6%	27,9%	64,2%	7,8%
Total	23,3%	66,7%	10,0%	34,5%	55,3%	10,2%	26,2%	63,8%	10,0%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

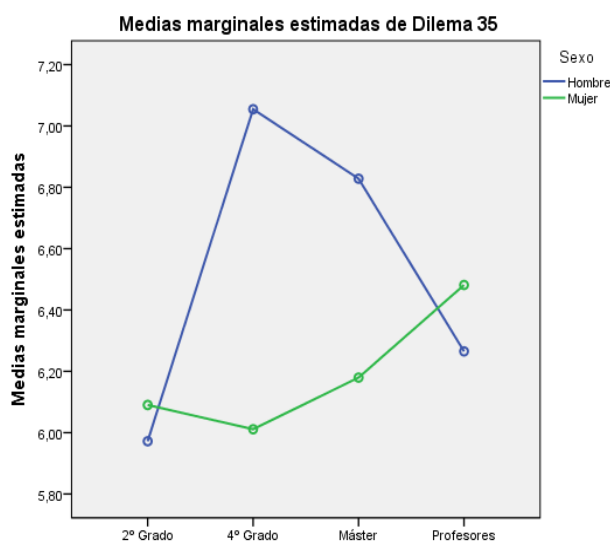
Realizamos un ANOVA (2x4) de Género*Categoría y observamos que no aparecen diferencias estadísticamente significativas ni respecto al género ($p=,050$), ni respecto a las categorías ($p=,143$), pero sí en la interacción entre ambas variables. Así, procedemos a realizar un análisis de comparaciones múltiples con Bonferroni sobre la variable género aislando las categorías, y encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=,009$) entre hombres y mujeres de 4º Grado, pero no entre el resto de los grupos. Sin embargo, si realizamos los análisis de comparaciones por pares entre las categorías aislando el género, no encontramos diferencias significativas entre ninguno de los grupos, ni en los hombres ni en las mujeres.

Tabla 159*Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 35*

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	3,864	,050	,004
Categoría	3	1,814	,143	,006
Género*Categoría	3	2,979	,031*	,010
Error	879			

*. p < .05

Para observar estos resultados gráficamente se muestra la *Figura 93*, en la que podemos comprobar que entre los estudiantes de 4º Grado y Máster se incrementan las diferencias entre los géneros. Además, en el grupo de los hombres, descienden las puntuaciones medias obtenidas en los participantes de 2º Grado de Magisterio y en los Profesores en ejercicio. Sin embargo, en el grupo de las mujeres, se incrementan las puntuaciones medias obtenidas, en los estudiantes del Máster y aún más, en los Profesores en activo. Cabe destacar, que en el Dilema 35, a pesar de presentar un patrón bastante irregular y diferente en el grupo de mujeres y hombres, las diferencias entre los grupos no resultan estadísticamente significativas ni respecto al género ni respecto a la categoría de análisis.

*Figura 93: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 35*

➤ Dilema 36: Adaptaciones curriculares

El Dilema 36, sobre las decisiones que deberían tomarse con los estudiantes que tienen adaptaciones curriculares significativas, presenta los porcentajes de respuesta bastante equilibrados para las distintas alternativas en todas categorías de análisis. Sin embargo, en los estudiantes de Grado, los hombres destacan con mayor porcentaje de respuesta sobre la alternativa menos justa, siendo por el contrario la alternativa más justa la que presenta mayor porcentaje de respuesta en las mujeres de los mismos cursos. Entre los estudiantes de Máster y

los Profesores en activo predomina con mayor porcentaje de respuesta la alternativa de Justicia Social intermedia.

Tabla 160

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 36 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º Grado	42,7%	26,7%	30,6%	26,0%	30,0%	44,0%	40,0%	27,2%	32,8%
4º Grado	48,9%	23,3%	27,8%	30,3%	24,2%	45,5%	46,0%	23,5%	30,5%
Máster	34,3%	30,6%	35,2%	26,3%	43,9%	29,8%	31,5%	35,2%	33,3%
Profesores	32,2%	44,1%	23,7%	32,6%	40,7%	26,7%	32,4%	42,6%	25,0%
Total	41,1%	29,5%	29,3%	29,2%	36,7%	34,1%	38,1%	31,3%	30,6%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Para observar si las diferencias encontradas son significativas, realizamos un ANOVA (2x4) de Género* Categoría y comprobamos que aparecen diferencias estadísticas entre hombres y mujeres ($p < .01$), pero no entre las categorías ($p = .718$), ni en la interacción de ambas variables ($p = .169$). Las diferencias entre los géneros se muestran a favor de las mujeres, pues son las que presentan las puntuaciones medias más altas.

Tabla 161

Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 36

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	7,491	,006**	,008
Categoría	3	,448	,718	,002
Género*Categoría	3	1,685	,169	,006
Error	879			

** $p < .01$

Podemos observar estos resultados visualmente en el gráfico de la *Figura 94*, que nos permite confirmar que las mujeres presentan puntuaciones medias más altas que los hombres en todas las categorías. Además, observamos un patrón distinto entre los géneros, pues el grupo de los hombres tiende a incrementar las puntuaciones medias obtenidas en los niveles educativos superiores y conforme aumenta su experiencia docente, alcanzando los valores medios más altos en la categoría de los profesores en activo. Sin embargo, las mujeres han obtenido las puntuaciones medias más altas en los grupos que presentan más años de formación psicopedagógica y en educación, es decir, entre las estudiantes de los Grados de Magisterio, disminuyendo los valores medios en las estudiantes del Máster y las profesoras en ejercicio, reduciéndose así las diferencias entre los géneros en estas categorías.

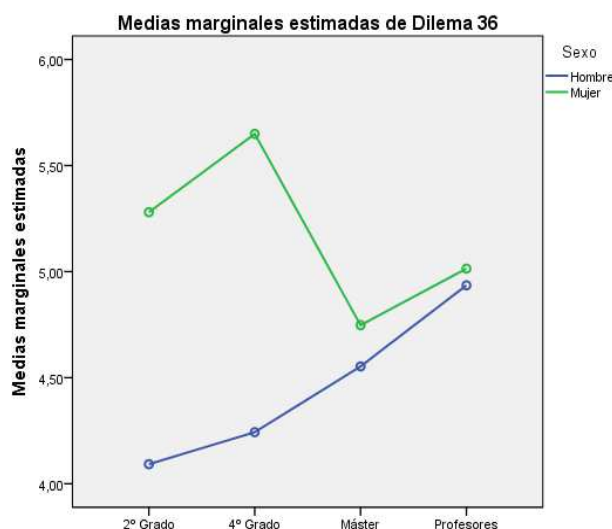


Figura 94: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 36

➤ Dilema 37: Material escolar

El Dilema 37, en relación con los libros de texto y el material escolar, presenta los porcentajes de respuesta más altos en todos los grupos sobre la alternativa más justa, excepto en los hombres docentes en ejercicio que presentan el porcentaje de elección más elevado en la alternativa de Justicia Social intermedia. Por otra parte, en todos los grupos la opción con menor porcentaje de respuesta recae sobre la alternativa menos justa.

Tabla 162

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 37 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º Grado	61,6%	37,2%	1,2%	48,0%	46,0%	6,0%	59,3%	38,7%	2,0%
4º Grado	66,1%	32,8%	1,1%	51,5%	45,5%	3,0%	63,8%	34,8%	1,4%
Máster	68,5%	31,5%	0,0%	59,6%	40,4%	0,0%	65,5%	34,5%	0,0%
Profesores	53,4%	44,9%	1,7%	37,2%	61,6%	1,2%	46,6%	51,9%	1,5%
Total	62,5%	36,4%	1,1%	47,3%	50,4%	2,2%	58,6%	40,0%	1,4%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Para comparar las diferencias entre los grupos, realizamos un ANOVA (2x4) de Género* Categoría y encontramos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros ($p < ,001$) y entre las categorías ($p < ,01$), pero no en la interacción de ambas variables. Las diferencias por género se producen a favor de las mujeres, que son las que presentan las puntuaciones medias más altas. Para observar entre qué categorías aparecen las diferencias, realizamos un análisis de contraste post hoc utilizando el estadístico de Scheffé y obtenemos diferencias estadísticamente significativas entre los profesores en ejercicio y los estudiantes de 4º Grado ($p < ,05$) y entre los profesores en ejercicio y los estudiantes del Máster ($p < ,01$).

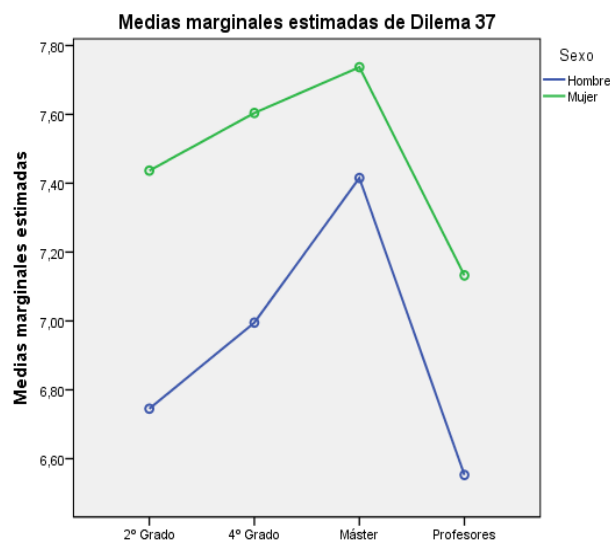
Tabla 163

Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 37

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	12,759	,000***	,014
Categoría	3	4,574	,003**	,015
Género*Categoría	3	,273	,845	,001
Error	879			

** . p < .01; *** . p < .001

Estas diferencias se presentan visualmente el gráfico de la *Figura 95*, donde podemos observar que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todas las categorías de análisis; siendo los estudiantes del Máster los que han obtenido las puntuaciones medias más altas y los Profesores en activo los que tienen las medias más bajas, en ambos grupos de género. Estos resultados manifiestan que conforme aumenta el nivel formativo de los participantes hay una mayor tendencia hacia representaciones más justas en relación a la financiación del material escolar y los libros de texto, que por otra parte, disminuye con la experiencia docente de los participantes.



*Figura 95: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 37*

➤ Dilema 38: Bachillerato excelencia

El Dilema 38, sobre la implantación del programa del bachillerato de excelencia, recoge los porcentajes de respuesta más altos en todos los grupos sobre la alternativa más justa, siendo la opción menos seleccionada la menos justa, excepto en los hombres de 4º Grado, que presentan su menor porcentaje de respuesta en la alternativa de Justicia Social intermedia.

Tabla 164*Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 38 por curso y género*

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º Grado	77,6%	14,1%	8,2%	72,0%	16,0%	12,0%	76,7%	14,4%	8,9%
4º Grado	80,6%	12,8%	6,7%	66,7%	12,1%	21,2%	78,4%	12,7%	8,9%
Máster	70,4%	21,3%	8,3%	70,2%	21,0%	8,8%	70,3%	21,2%	8,5%
Profesores	55,9%	37,3%	6,8%	64,0%	24,4%	11,6%	59,3%	31,9%	8,8%
Total	73,4%	19,0%	7,6%	67,7%	19,9%	12,4%	71,9%	19,3%	8,8%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

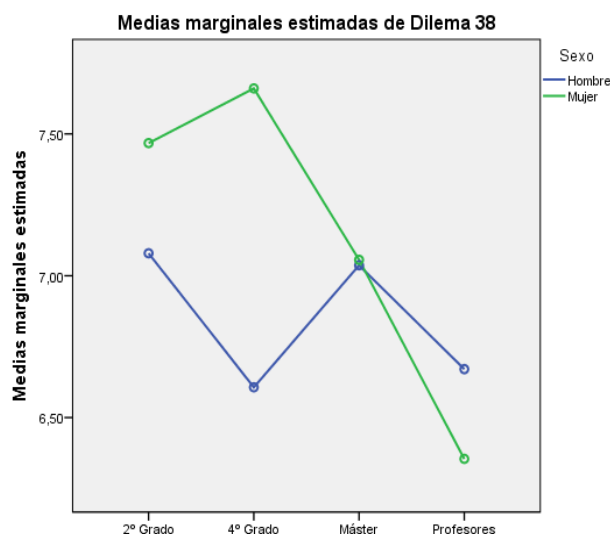
Realizamos un ANOVA (2x4) de Género* Categoría y comprobamos que no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros ($p=,210$), ni entre las categorías ($p=,052$), ni en la interacción de ambas variables ($p=,201$).

Tabla 165*Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 38*

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	1,573	,210	,002
Categoría	3	2,590	,052	,009
Género*Categoría	3	1,548	,201	,005
Error	879			

*. $p < .05$; **. $p < .01$; ***. $p < .001$

Los resultados del Dilema 38 se presentan en el gráfico de la *Figura 96*, en el que podemos ver que las mujeres han obtenido la puntuación media más alta en el grupo de las estudiantes de 4º Grado, obteniendo los hombres del mismo grupo la puntuación media más baja. Sin embargo, en el grupo de las mujeres la media más baja aparece en las profesoras en ejercicio, obteniendo los hombres de esta categoría una puntuación media superior a las mujeres. Cabe destacar que aunque las medias de los grupos en el Dilema 38 presentan un patrón bastante irregular, ninguna de estas diferencias resulta estadísticamente significativa.

*Figura 96: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 38*

➤ Dilema 39: Abuso pareja

El Dilema 39, acerca de la implicación que deberían tener los docentes ante la presencia de un caso de abuso fuera del centro educativo, concentra los porcentajes de respuesta más altos sobre la alternativa más justa y los más bajos sobre la menos justa, observando este mismo patrón porcentual en todos los grupos analizados.

Tabla 166

Porcentajes de respuesta para cada alternativa en el Dilema 39 por curso y género

	Mujeres			Hombres			Total		
	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J	A +J	B =J	C -J
2º Grado	49,4%	40,8%	9,8%	50,0%	36,0%	14,0%	49,5%	40,0%	10,5%
4º Grado	58,9%	34,4%	6,7%	48,5%	42,4%	9,1%	57,3%	35,7%	7,0%
Máster	64,8%	33,3%	1,9%	61,4%	36,8%	1,8%	63,6%	34,6%	1,8%
Profesores	49,2%	49,1%	1,7%	52,3%	41,9%	5,8%	50,5%	46,1%	3,4%
Total	54,5%	39,3%	6,2%	53,5%	39,4%	7,1%	54,2%	39,4%	6,4%

*+J: alternativa más justa, =J: alternativa intermedia, -J: alternativa menos justa

Realizamos un ANOVA (2x4) de Género*Categoría sobre el Dilema 39 y encontramos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de análisis ($p < .05$), pero no entre los géneros ($p = .285$), ni en la interacción de ambas variables ($p = .881$). Para comprobar entre qué categorías aparecen estas diferencias, procedemos a realizar los análisis de contraste post hoc con el estadístico de Scheffé y encontramos que existen diferencias significativas únicamente entre los estudiantes de 2º Grado y Máster ($p = .003$).

Tabla 167

Diferencias en las variables curso, género y en su interacción en Dilema 39

Origen	gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	1	1,142	,285	,001
Categoría	3	3,744	,011*	,013
Género*Categoría	3	,222	,881	,001
Error	879			

*. $p < .05$

Podemos observar estos resultados visualmente en el gráfico de la *Figura 97*, que nos permite comprobar que las puntuaciones medias más altas en el Dilema 39 se alcanzan en los estudiantes del Máster y las más bajas en los estudiantes de 2º Grado, tanto en el grupo de mujeres como de hombres. Además apreciamos que las medias de los grupos siguen un patrón bastante similar en ambos géneros, obteniendo las mujeres puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los grupos.

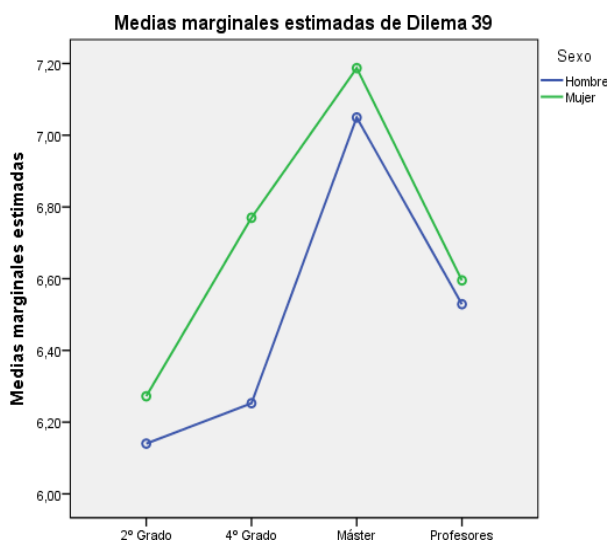


Figura 97: Gráfico medias estimadas Curso*Género en el Dilema 39

7.3.5. Valoración de los resultados de los Dilemas

Tras realizar los análisis en profundidad de los 9 dilemas de la Escala de Justicia Social en Educación, añadidos al CRJSP, observamos que no están definidos por un patrón único, ni siguen una tendencia clara. Pues en algunos de ellos los estudiantes de Grado de Magisterio han obtenido las puntuaciones medias más altas, en otros destacan los estudiantes del Máster y en otros los docentes en ejercicio. Así, encontramos que los estudiantes de Grado de Magisterio han obtenido las puntuaciones medias más altas en los Dilemas 31, 32, 33 y 38, correspondientes a los temas de Actividades extraescolares, Obligatoriedad de la enseñanza, Comprensividad/Diversificación y Bachillerato de excelencia, respectivamente. Podemos observar que todos estos temas, especialmente los tres últimos, exigen una alta sensibilidad en Justicia Social, combinada con altos niveles de formación psicopedagógica, psicología del desarrollo y educación, áreas en las que los estudiantes de los Grados de Magisterio han recibido más formación que los docentes de la etapa de Educación Secundaria, tanto en formación como en ejercicio.

Por otra parte, los estudiantes del Máster destacan en los Dilemas 37 (Material escolar) y 39 (Abuso pareja), que tratan respectivamente sobre la financiación del material escolar y la implicación de los docentes sobre temas personales de los estudiantes. En el caso de los Profesores en ejercicio, sobresalen en el Dilema 34 (Financiación centros educativos). Podemos observar, que en ambas categorías (Máster y Docentes en ejercicio), los participantes destacan principalmente en temas económicos, asociados en mayor grado con la Redistribución de recursos, un ámbito de desarrollo muy vinculado con la edad y la experiencia de los participantes, como también comprobamos en los resultados obtenidos en el Estudio 1.

Hay otros dos dilemas en los que hombres y mujeres tienen perfiles diferentes. En el Dilema 35 (Educación segregada por género), entre los estudiantes de 4º Grado y Máster, los hombres han obtenido la puntuación media más alta. Sin embargo, las mujeres en este dilema tienen la media más alta en la categoría de docentes en ejercicio. Por otra parte, en el Dilema 36 (Adaptaciones curriculares), las mujeres han obtenido las puntuaciones medias más altas en los grupos de estudiantes de Grado de Magisterio y los hombres en el grupo de Profesores en ejercicio. Cabe destacar que en estos dos dilemas, acerca de la Educación segregada por género (Dilema 35) y las Adaptaciones Curriculares (Dilema 36), a pesar de presentar patrones bastante irregulares y diferentes en ambos géneros, las diferencias entre los grupos no resultan estadísticamente significativas.

En cuanto al género, las mujeres en general han obtenido puntuaciones medias superiores a los hombres en todos los dilemas. Sin embargo, aparecen algunas excepciones en los dilemas 33 (Comprensividad/Diversificación), 35 (Educación segregada por género) y 38 (Bachillerato excelencia), en los que podemos observar, que en algunas categorías de análisis los hombres han obtenido puntuaciones medias más altas que las mujeres, dando como resultado el cruce entre los perfiles de género. Sin embargo, es importante destacar que las diferencias por género en estos tres dilemas no resultan estadísticamente significativas.

7.4. SÍNTESIS DE RESULTADOS ESTUDIO 2

En los análisis de esta segunda parte del capítulo de Resultados acerca de las Representaciones que tienen los docentes en formación y en ejercicio en temas relacionados con la Justicia Social se han establecido una serie de conclusiones que consideramos necesario integrar.

Respecto a la dimensión del género, en la Escala Global de Justicia Social se aprecian diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres, pues estas han obtenido una media más alta que los hombres. Segmentando la muestra por categorías de análisis (2º Grado, 4º Grado, Master y Profesores), en la Escala Global de Justicia Social las mujeres siguen presentando una media mayor que los hombres en todas las categorías, aunque estas diferencias por género sólo resultan estadísticamente significativas en el grupo de los estudiantes de 2º Grado de Magisterio.

En el análisis de las Subescalas de Justicia Social, si consideramos la muestra total de participantes, las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en las tres Subescalas. Sin embargo, las diferencias por género sólo resultan estadísticamente

significativas en la Subescala de Redistribución y en la Subescala de Representación. Fragmentando la muestra por categorías de análisis, observamos que las mujeres han alcanzado puntuaciones medias más altas que los hombres en casi todos los grupos, excepto en las categorías de 4º Grado de Magisterio y Máster en la Subescala de Reconocimiento, y en el grupo de docentes en ejercicio en la Subescala de Redistribución, donde los hombres han alcanzado puntuaciones medias más altas que las mujeres, pero sin llegar a ser estadísticamente significativas ninguna de estas diferencias. Las diferencias por género en el análisis de las Subescalas de Justicia Social, sólo resultan estadísticamente significativas en las tres Subescalas (Redistribución, Reconocimiento y Representación) en el grupo de los estudiantes de 2º Grado de Magisterio. Entre los estudiantes de 4º Grado de Magisterio aparecen diferencias significativas por género únicamente en la Subescala de Redistribución. Cabe destacar, que en todos los grupos en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, las mujeres obtuvieron medias más altas que los hombres. Además, integrando la muestra de docentes en formación en una sola categoría, al compararlos con los docentes en ejercicio, las mujeres siguen obteniendo puntuaciones medias más altas que los hombres tanto respecto a la Escala Global de Justicia Social, como en las tres Subescalas específicas de Redistribución, Reconocimiento y Representación.

Siguiendo con las diferencias por género, en la Escala de Justicia Social en Educación, una vez más las mujeres presentan puntuaciones medias más altas que los hombres en todas las categorías de análisis, resultando estas diferencias por género estadísticamente significativas sólo en los grupos de estudiantes de 2º y 4º Grado de Magisterio.

Por lo tanto, tras analizar los resultados de las comparaciones entre hombres y mujeres en el Estudio 2, se puede concluir que las mujeres presentan por término medio mayor predisposición a mostrar representaciones más orientadas hacia la Justicia Social que los hombres, como ocurría también en el Estudio 1, confirmándose así nuevamente la segunda hipótesis de nuestra investigación. Sin embargo, estas diferencias por género tienden a disminuir al aumentar el nivel formativo y la experiencia docente de los participantes.

Centrándonos en el análisis de las categorías que se incluyen en el Estudio 2 (2º Grado, 4º Grado, Máster y Profesores), en la Escala Global de Justicia Social hemos obtenido una tendencia creciente de las representaciones de Justicia Social conforme aumenta el nivel formativo y la experiencia docente de los participantes, encontrando diferencias significativas únicamente entre los estudiantes de 2º Grado de Magisterio con los estudiantes de Máster y los Profesores en ejercicio. Además, si agrupamos las categorías de los docentes en formación en

un solo grupo, al compararlo con los profesores en ejercicio, observamos que estos últimos han obtenido una puntuación media más alta que los docentes en formación respecto a la Escala Global de Justicia Social, confirmándose así la tercera hipótesis de la investigación al comprobar que la experiencia es un factor determinante en el desarrollo de las representaciones de Justicia Social que tienen los docentes.

En el análisis de las Subescalas de Justicia Social, se han obtenido perfiles diferentes en función de las medias de las distintas categorías de análisis. Por un lado, podemos observar que en la Subescala de Redistribución, se presenta la misma tendencia que en la Escala Global de Justicia Social, obteniendo diferencias significativas entre los profesores en ejercicio y el resto de las categorías de análisis. Este resultado nos permite confirmar nuevamente nuestra tercera hipótesis de investigación, mostrando que la experiencia docente es un factor que influye positivamente en las Representaciones de Justicia Social vinculadas al ámbito económico de la distribución de recursos, bienes, servicios y capacidades. Por otra parte, en la Subescala de Reconocimiento y Representación no hemos encontrado diferencias significativas entre ninguna de las categorías, aunque los estudiantes de Grado de Magisterio y Máster son los que han obtenido las puntuaciones medias más altas, pudiendo sugerir que la formación en educación y psicopedagógica influye positivamente en las representaciones de Justicia Social asociadas a los ámbitos del Reconocimiento de la diversidad y la Representación o participación activa de la ciudadanía. En parte, este resultado nos permite confirmar la cuarta hipótesis de nuestra investigación respecto a las Subescalas de Reconocimiento y Representación, pues los estudiantes de Grado de Magisterio y Máster han recibido más formación en educación y en contenidos psicopedagógicos que la mayoría de los docentes que están ejerciendo en la etapa de Educación Secundaria, a los que no se les exigía realizar el actual Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pudiendo ser este el motivo de la carencia de conocimientos en dichos ámbitos. Además, al agrupar a los Profesores en formación en una sola categoría observamos que los docentes en ejercicio han obtenido mayores puntuaciones medias que los docentes en formación en las Subescalas de Redistribución y Representación, pero estas diferencias sólo resultan estadísticamente significativas en la Subescala de Redistribución.

Al analizar la Escala de Justicia Social en Educación observamos que los estudiantes de 4º Grado de Magisterio son los que han obtenido la puntuación media más alta, seguidos consecutivamente por los estudiantes de 2º Grado, Máster y Profesores. En esta Escala encontramos diferencias estadísticamente significativas únicamente entre el grupo de Profesores en ejercicio con el resto de las categorías de análisis. Además, como era de esperar

si agrupamos la muestra de los docentes en formación en una sola categoría, este grupo presenta puntuaciones más altas en la Escala de Justicia Social en Educación que los docentes en ejercicio, siendo estas diferencias también significativas. Estos resultados nos permiten concluir que el factor que más influye en las representaciones de Justicia Social en Educación es la formación específica en el ámbito psicopedagógico, pues a mayor número de años de especialización en este área, los participantes han obtenido puntuaciones medias más altas, confirmándose así nuestra cuarta hipótesis de investigación para la Escala de Justicia Social en Educación.

Respecto a los patrones dimensionales obtenidos en las distintas categorías de análisis, hemos observado también diferencias en función de los distintos grupos de participantes. En los estudiantes de 2º Grado de Magisterio se mantiene el mismo patrón que habíamos encontrado en los resultados del Estudio 1 con estudiantes de Educación Secundaria, presentando los niveles medios más altos en las representaciones de Justicia Social en la Subescala de Reconocimiento, seguidos de los obtenidos en la Subescala de Representación y con la media más baja en la Subescala de Redistribución. Sin embargo, los estudiantes de 4º Grado de Magisterio y Máster, han obtenido la media más alta en la Subescala de Reconocimiento, seguida de la Subescala de Redistribución y con menor media en la Subescala de Representación. Y por último, los docentes en ejercicio han obtenido la puntuación media más alta en la Subescala de Redistribución, seguida de la Subescala de Reconocimiento y la media más baja en la Subescala de Representación. Por lo tanto, los distintos patrones de las Subescalas de Justicia Social en función de los valores medios obtenidos para cada categoría de análisis se agrupan de la siguiente manera:

- En 2º Grado: *Reconocimiento > Representación > Redistribución*
- En 4º Grado y Máster: *Reconocimiento > Redistribución > Representación*
- Profesores: *Redistribución > Reconocimiento > Representación*

Si analizamos la muestra de Profesores en formación agrupándolos en una sola categoría obtenemos el mismo patrón que los estudiantes de 4º Grado de Magisterio y Master (*Reconocimiento > Redistribución > Representación*), con la media más alta en la Subescala de Reconocimiento, seguida de la Subescala de Redistribución y la media más baja en la Subescala de Representación.

En el análisis en profundidad de los nueve dilemas que hemos realizado en el Estudio 2 correspondientes con la Escala de Justicia Social en Educación, se puede observar que la mayoría de los dilemas de esta Escala presentan puntuaciones medias más altas en los grupos que han

recibido mayor formación psicopedagógica en el ámbito de la educación, pues como era de esperar podemos intuir que la formación en este área dota de mayor sensibilidad hacia los temas de Justicia Social vinculados con la educación.

Por lo tanto, tras los análisis realizados en el Estudio 2 podemos concluir que se confirma nuevamente la hipótesis acerca del género, pues en general las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres. Además, en la Escala Global de Justicia Social y en la Subescala de Redistribución, también se confirma nuestra tercera hipótesis de investigación, pues la experiencia docente resulta un factor determinante para el desarrollo de las Representaciones de Justicia Social tanto en términos generales como específicamente en el ámbito de la Redistribución. Por otra parte, los resultados obtenidos, tanto en la Escala de Justicia Social en Educación como en las Subescalas de Reconocimiento y Representación, permiten confirmar la cuarta hipótesis de nuestra investigación, resultando significativa la formación específica en el ámbito psicopedagógico para el desarrollo de las representaciones vinculadas con la Justicia Social en estas áreas.

CAPÍTULO 8

Comparación Estudio 1 y Estudio 2: Diferencias en las Representaciones de JS de Estudiantes y Profesores

Comparación Estudio 1 y Estudio 2:

Diferencias en las Representaciones de JS de Estudiantes y Profesores

Este capítulo lo dedicaremos a realizar una comparación de los resultados de los Estudios 1 y 2. De esta manera, pretendemos observar las diferencias en las representaciones de Justicia Social entre las muestras de estudiantes de Educación Secundaria, sus Profesores y los docentes en formación.

Para ello, en primer lugar describiremos la muestra total integrada por todos los participantes de los Estudios 1 y 2. Posteriormente, pasaremos a realizar los análisis centrándonos en los resultados de las comparaciones en las Escalas y Subescalas de Justicia Social, sin realizar un estudio en profundidad de cada ítem debido a que ya hemos analizado exhaustivamente todos los dilemas de los cuestionarios en los capítulos de resultados de los Estudios 1 y 2.

Es preciso aclarar en este punto, que para los análisis de este capítulo sólo utilizaremos los 30 dilemas comunes en los dos cuestionarios (CRJSES y CRJSP), que nos permitirán comparar las respuestas de todos los participantes.

8.1. PARTICIPANTES

Si integramos la muestra total de participantes de los dos estudios organizados en sus distintas categorías de análisis, la distribución general de la muestra quedaría organizada tal como se especifica en la *Tabla 168*.

Tabla 168

Clasificación de la muestra de los estudios 1 y 2 por unidades de análisis

Categoría	N	Porcentaje
2º ESO	1209	29,35%
4º ESO	1116	27,09%
2º Bachillerato	904	21,95%
2º Grado (Infantil + Primaria)	305	7,40%
4º Grado (Infantil + Primaria)	213	5,17%
Master	165	4,01%
Profesores en ejercicio	207	5,03%
Total	4119	100%

Sin embargo, aunque en la *Tabla 168* se muestran los participantes organizados en todas sus categorías, para realizar los análisis de este capítulo unificaremos la muestra de docentes en

formación en una sola categoría, de manera que los estudiantes de 2º y 4º Grado de Magisterio y los estudiantes del Máster, se agruparán bajo la etiqueta de *Profesores en Formación*. Esta decisión viene promovida porque dicha muestra presenta unas características bastante uniformes, tal y como hemos observado en los resultados obtenidos en el Estudio 2. Además, permite reducir el número de categorías, facilitándonos de este modo los análisis de las comparaciones.

Por lo tanto, las categorías que utilizaremos en este capítulo serán las siguientes: 2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato, Profesores en Formación y Profesores en Ejercicio. En la *Tabla 169* podemos observar la distribución de la muestra en estas categorías y en función del género.

Tabla 169

Clasificación de la muestra por género y categorías de análisis

Categoría	Hombre	Mujer	Total
2º ESO	599	607	1209
4º ESO	518	596	1116
2º Bachillerato	446	457	904
Profesores en formación	140	543	683
Profesorado en ejercicio	86	118	207
Total	1789	2321	4119

Como muestra la *Tabla 169*, el total de la muestra del estudio comparativo es de 4119 participantes, de los cuales 1789 son hombres y 2321 mujeres.

8.2. ANÁLISIS DE LAS ESCALAS DE JUSTICIA SOCIAL

En este apartado, al igual que hemos hecho en los dos capítulos previos de resultados, en primer lugar, analizaremos la Escala Global de Justicia Social, integrada por los 30 dilemas comunes de ambos estudios y que supone una medida global de las representaciones de Justicia Social que tienen los estudiantes de Educación Secundaria, sus Profesores y los docentes en formación.

Posteriormente, realizaremos los análisis de las Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), constituidas por 10 dilemas cada una que representan las medidas específicas de las dimensiones teóricas que componen el constructo global de Justicia Social.

8.2.1. Escala Global de Justicia Social

En este capítulo, la Escala Global de Justicia Social la analizaremos utilizando exclusivamente puntuaciones centesimales, pues aunque en los otros dos capítulos de resultados previos hemos analizado esta Escala utilizando también puntuaciones normalizadas, los resultados obtenidos han sido muy similares con ambos análisis. Por ello, consideramos suficiente analizar las comparaciones de la Escala Global de Justicia Social, utilizando únicamente puntuaciones centesimales.

Realizaremos los análisis de las comparaciones entre las categorías y respecto al género, incluyendo las muestras de los Estudios 1 y 2, de estudiantes de Educación Secundaria y docentes. En primer lugar, en la *Figura 98* se presenta un gráfico de barras con las puntuaciones medias obtenidas en la Escala Global de Justicia Social para cada categoría de análisis (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato, Profesores en formación, Profesores en ejercicio).

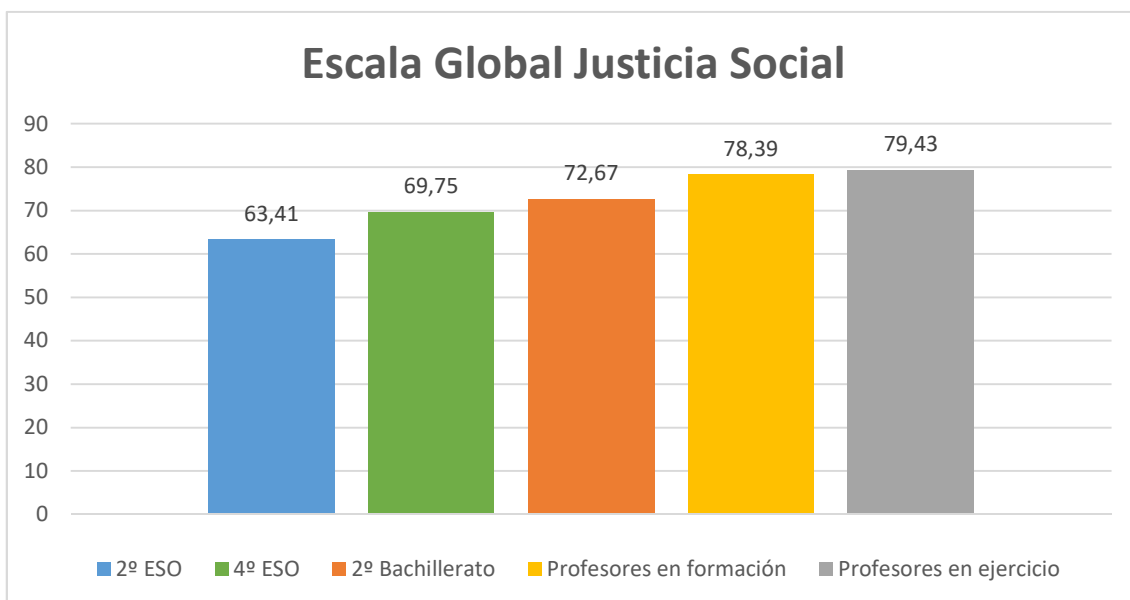


Figura 98: Gráfico 1 de Medias por categoría de análisis en la Escala Global de JS

Como podemos apreciar en la *Figura 98*, en la Escala Global de Justicia Social, las medias de los grupos se van incrementando en las categorías superiores cuando aumenta el nivel educativo de los participantes, obteniendo en 2º ESO una media de $M=63,41$ ($DT=10,55$); en 4º ESO $M=69,75$ ($DT=9,65$); en 2º Bachillerato $M=72,67$ ($DT=9,86$); los Profesores en formación $M=78,39$ ($DT=8,69$) y los Profesores en ejercicio $M=79,43$ ($DT=7,75$).

Además, si segmentamos la muestra de Profesores en formación en todas las categorías de análisis consideradas en el Estudio 2, obtenemos el gráfico que se presenta en la *Figura 99*, en el que podemos confirmar que si incluimos la muestra de docentes en formación segmentada en categorías (2º Grado, 4º Grado, Máster) se sigue cumpliendo la misma tendencia en la Escala

Global de Justicia Social, pues las medias de los grupos se van incrementando en los niveles educativos superiores, a pesar de que las medias obtenidas en las categorías de Profesores son muy similares.

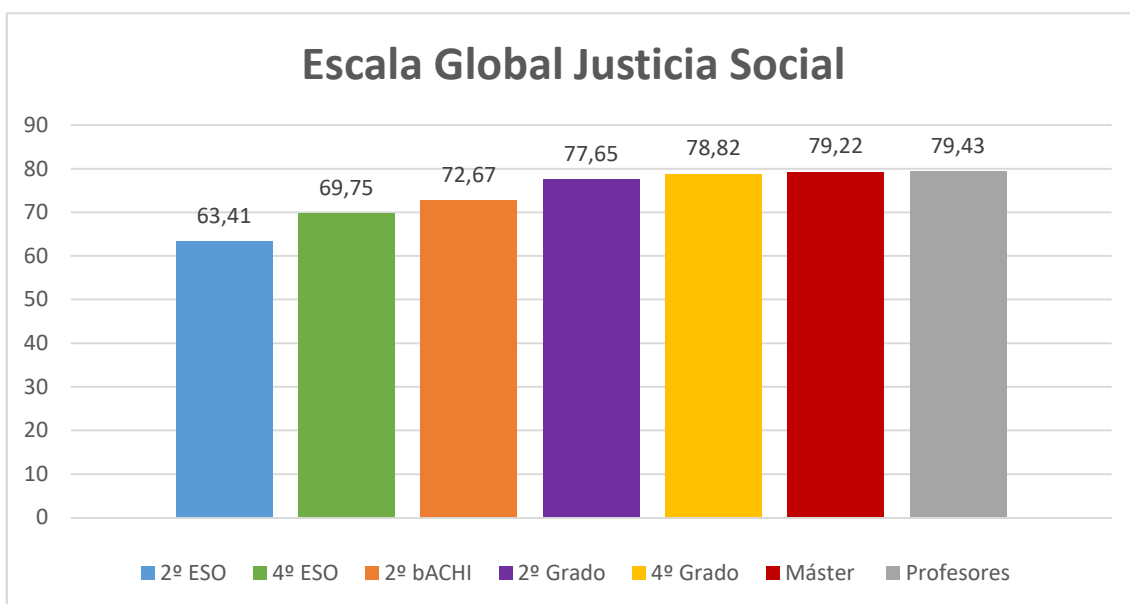


Figura 99: Gráfico 2 de Medias por categoría de análisis en la Escala Global de JS

Respecto al género, hemos observado en los Estudios 1 y 2 que en la Escala Global de Justicia Social las medias de las mujeres eran superiores a los hombres en todas las categorías de análisis. Por ello, tras comprobar la tendencia que tienen las medias tanto respecto al género (hombres y mujeres), como respecto a las categorías de análisis estudiadas (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato, Profesores en formación y Profesores en ejercicio) procedemos a realizar un ANOVA (2x5) de Género*Categoría, con la intención de comprobar si existen diferencias significativas entre estos grupos. Los resultados obtenidos en el ANOVA se muestran en la *Tabla 170*.

Tabla 170

Diferencias entre categorías, género y su interacción en la Escala Global de Justicia Social

Origen	Tipo III suma de cuadrados	Gl	F	Sig	Eta parcial al cuadrado
Género	4967,159	1	54,130	,000***	,013
Categoría	102161,182	4	278,330	,000***	,214
Género*Categoría	1035,052	4	2,820	,024*	,003
Error	376227,108	4100			

*, $p < .05$; ***, $p < .001$

Como podemos observar en la *Tabla 170*, en la Escala Global de Justicia Social existen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros, entre las categorías y en la interacción de ambas variables.

Las diferencias significativas entre los géneros, $F_{1,4100}=54,13$; $p<,001$; $\eta^2=,013$; se producen a favor de las mujeres que han obtenido las puntuaciones medias más altas, siendo el 1,3% de la varianza explicada por las diferencias entre hombres y mujeres. Para observar entre qué grupos aparecen las diferencias significativas entre las categorías de análisis, $F_{4,4100}= 278,33$; $p<,001$; $\eta^2=,214$; que permiten explicar el 21,4% de la varianza, realizamos un análisis de comparaciones múltiples utilizando el estadístico de Bonferroni, cuyos resultados se presentan en la *Tabla 171*.

Tabla 171

Comparaciones por pares entre las categorías

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
2º ESO	4º ESO	-6,231	,399	,000****	-7,350	-5,111
	2º Bachillerato	-9,257	,422	,000***	-10,441	-8,073
	Prof. Formación	-14,179	,531	,000***	-15,671	-12,687
	Prof. Ejercicio	-16,022	,733	,000***	-18,081	-13,964
4º ESO	2º Bachillerato	-3,026	,429	,000***	-4,232	-1,820
	Prof. Formación	-7,948	,537	,000***	-9,458	-6,439
	Prof. Ejercicio	-9,792	,738	,000***	-11,863	-7,720
2º Bachillerato	Prof. Formación	-4,922	,555	,000***	-6,480	-3,364
	Prof. Ejercicio	-6,765	,750	,000***	-8,872	-4,658
Prof. Formación	Prof. Ejercicio	-1,844	,817	,241	-4,138	,451

***. $p < .001$

Tras realizar los análisis de comparaciones por pares, encontramos que aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p<,001$) entre todas las combinaciones de las categorías analizadas, excepto entre los Profesores en formación y los Profesores en ejercicio ($p=241$); mostrándose todas las diferencias estadísticas a favor de las categorías superiores.

Además, observamos un efecto significativo en la interacción entre las categorías analizadas y el género, $F_{4,4100}=2,82$; $p<,05$; $\eta^2=,003$. Para observar en qué categorías se producen las diferencias por género y si las diferencias entre las categorías se manifiestan tanto en el grupo de mujeres como de hombres, realizamos los análisis de comparaciones múltiples utilizando el estadístico Bonferroni.

En primer lugar, analizaremos las diferencias por género aislando las categorías, obteniendo los resultados presentados en la *Tabla 172*.

Tabla 172*Comparaciones por pares por género aislando las categorías*

Categoría	(I) Género	(J) Género	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
2º ESO	Mujer	Hombre	4,597	,552	,000***	3,515	5,679
4º ESO	Mujer	Hombre	3,624	,575	,000***	2,496	4,752
2º Bachillerato	Mujer	Hombre	3,018	,638	,000***	1,768	4,268
Prof. Formación	Mujer	Hombre	2,786	,908	,002**	1,006	4,567
Prof. Ejercicio	Mujer	Hombre	,148	1,358	,913	-2,515	2,810

***. $p < .001$

Podemos observar que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres de todas las categorías de análisis estudiadas, excepto en los docentes en ejercicio cuyas diferencias entre los géneros no resultan significativas ($p=.913$).

Para comprobar si tanto en el grupo de hombres como de mujeres aparecen diferencias significativas entre las categorías, realizamos los análisis de comparaciones múltiples por categorías aislando el género, obteniendo los resultados que aparecen en la *Tabla 173*.

Tabla 173*Comparaciones por pares por categoría aislando el género*

Género	(I) Categoría	(J) Curso	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
Mujer	2º ESO	4º ESO	-5,744	,552	,000***	-7,296	-4,193
	2º ESO	2º Bachillerato	-8,468	,593	,000***	-10,134	-6,801
	2º ESO	Prof. Formación	-13,274	,566	,000***	-14,863	-11,684
	2º ESO	Prof. Ejercicio	-13,798	,964	,000***	-16,505	-11,091
	4º ESO	2º Bachillerato	-2,723	,596	,000***	-4,396	-1,051
	4º ESO	Prof. Formación	-7,529	,568	,000***	-9,125	-5,933
	4º ESO	Prof. Ejercicio	-8,054	,965	,000***	-10,764	-5,343
	2º Bachillerato	Prof. Formación	-4,806	,608	,000***	-6,514	-3,098
	2º Bachillerato	Prof. Ejercicio	-5,330	,989	,000***	-8,108	-2,552
	Prof. Formación	Prof. Ejercicio	-,524	,973	1,000	-3,257	2,208
Hombre	2º ESO	4º ESO	-6,717	,575	,000***	-8,331	-5,103
	2º ESO	2º Bachillerato	-10,046	,599	,000***	-11,729	-8,364
	2º ESO	Prof. Formación	-15,084	,899	,000***	-17,610	-12,559
	2º ESO	Prof. Ejercicio	-18,247	1,105	,000***	-21,350	-15,145
	4º ESO	2º Bachillerato	-3,329	,619	,000***	-5,067	-1,591
	4º ESO	Prof. Formación	-8,367	,912	,000***	-10,930	-5,805

. $p < .01$; *. $p < .001$

Tabla 173 (cont.)

Comparaciones por pares por categoría aislando el género

Género	(I) Categoría	(J) Curso	Diferencia medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite Inferior	Límite Superior
Hombre	4º ESO	Prof. Ejercicio	-11,530	1,115	,000***	-14,663	-8,397
	2º Bachillerato	Prof. Formación	-5,038	,928	,000***	-7,644	-2,431
	2º Bachillerato	Prof. Ejercicio	-8,201	1,128	,000***	-11,369	-5,032
	Prof. Formación	Prof. Ejercicio	-3,163	1,312	,160	-6,849	,523

. $p < .01$; *. $p < .001$

En los resultados de las comparaciones por categorías, observamos que tanto en el grupo de hombres como de mujeres, encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre todas las categorías, excepto entre Profesores en formación y Profesores en ejercicio, tanto en hombres ($p = .160$) como en mujeres ($p = 1,000$).

Podemos observar los resultados obtenidos en la interacción Género* Categoría en el gráfico de la *Figura 100*, que muestra diferencias estadísticamente significativas entre los géneros en todas las categorías, excepto en Profesores en ejercicio. Además, se puede comprobar como las medias de los grupos se van incrementando en las categorías superiores.

Medias marginales estimadas en la Escala Global de Justicia Social

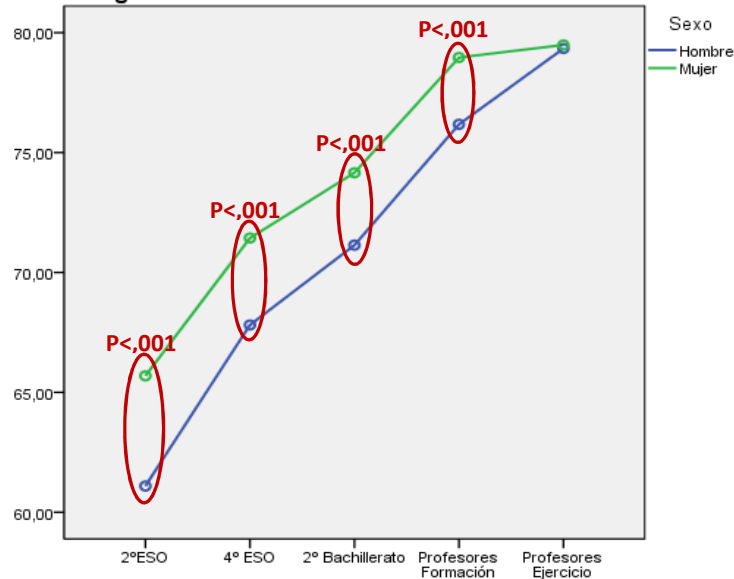


Figura 100: Interacción Género Categoría en la Escala Global de Justicia Social*

8.2.2. Subescalas de JS: Redistribución, Reconocimiento, Representación

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) teniendo en cuenta a todos los participantes de los Estudios 1 y 2.

En primer lugar, en la *Figura 101* presentamos los gráficos con las puntuaciones medias obtenidas en las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) para cada categoría de análisis (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato, Profesores en formación, Profesores en ejercicio).

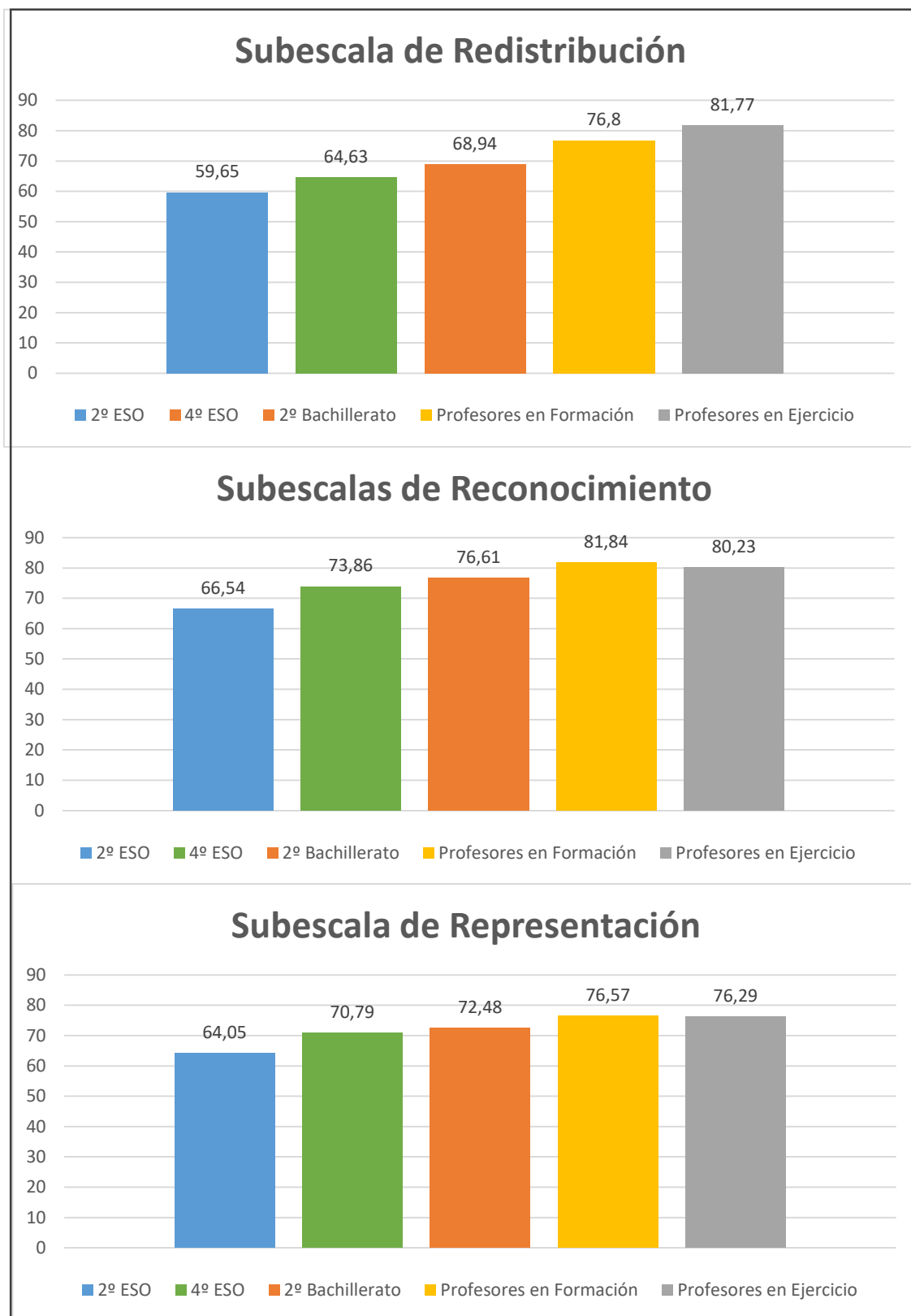


Figura 101: Gráficos Subescalas (Redistribución, Reconocimiento, Representación)

En el primer gráfico de la *Figura 101* que representa la Subescala de Redistribución podemos observar que las puntuaciones medias de las categorías estudiadas se van incrementando en los niveles educativos superiores, siendo los Profesores en ejercicio, el grupo que ha obtenido la puntuación media más alta. Sin embargo, en las Subescalas de Reconocimiento y Representación, presentadas respectivamente en el segundo y tercer gráfico de la *Figura 101*, podemos ver que aunque también aparece cierta tendencia a aumentar los valores medios en las categorías superiores, el grupo de Profesores en formación ha obtenido medias más altas que los Profesores en ejercicio, siendo esta diferencia más destacada en la Subescala de Reconocimiento que en la Subescala de Representación.

Para estimar las diferencias significativas entre las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) con las variables género y categoría; al igual que hemos hecho en los otros capítulos de resultados, realizamos un ANOVA de diseño Mixto con Medidas Repetidas (2x4x(3xn)) de Género*Categoría*Dimensión.

En primer lugar, nos centramos en los análisis de los factores fijos o variables independientes (Género y Categoría) y de su interacción, mostrando las pruebas de efectos inter-sujetos, cuyos resultados se muestran en la *Tabla 174*.

Tabla 174

Pruebas de efectos inter-sujetos

	Tipo III suma de cuadrados	Gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Género	14902,969	1	54,115	,000***	,013
Categoría	306540,718	4	278,275	,000***	,214
Género*Categoría	3114,116	4	2,827	,023*	,003
Error	1129113,183	4100			

*, $p < .05$; ***, $p < .001$

Podemos observar que existen diferencias significativas respecto al género, $F_{1,4100}=54,12$; $p<,001$; $\eta^2=,013$; siendo el 1,3% de la varianza explicada por estas diferencias que aparecen a favor del grupo de las mujeres, pues han obtenido las puntuaciones medias más altas. También encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de análisis, $F_{4,4100}=278,28$; $p<,001$; $\eta^2=,214$; pues el 21,4% de la varianza se explica por las diferencias entre estas categorías. Al realizar un análisis de comparaciones múltiples utilizando el estadístico Bonferroni, observamos que estas diferencias significativas ($p<,001$) aparecen entre todas las combinaciones de categorías posibles, excepto entre los Profesores en formación y los Profesores en ejercicio ($p=,248$). Además, encontramos diferencias significativas en la

interacción entre las variables género y categoría, $F_{4,4100}=2,83$; $p<,05$; $\eta^2=,003$; aunque sólo el 0,3% de la varianza se explica por el efecto de dicha interacción. Si estudiamos el efecto de esta interacción mediante los análisis de comparaciones múltiples con Bonferroni, encontramos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en todas las categorías analizadas excepto en el grupo de Profesores en ejercicio ($p=,913$). Por otra parte, si realizamos los análisis de comparaciones por pares entre las categorías aislando el género, observamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre todas las categorías analizadas, excepto entre los Profesores en formación y los Profesores en ejercicio, tanto en el grupo de mujeres ($p=,165$) como de hombres ($p=1,000$).

Al incluir en los análisis las variables dependientes que estamos estudiando, obtenemos los resultados de los contrastes multivariados y los efectos de las pruebas intra-sujetos. Para ello, en primer lugar, comprobamos la igualdad entre las medias de los grupos mediante el estadístico Lambda de Wilks, cuyos resultados se pueden ver en la *Tabla 175*.

Tabla 175

Pruebas multivariantes

Efecto	Lambda de Wilks	F	gl de H	gl de error	Sig.
Dimensión	,929	156,962	2	4099	,000***
Dimensión*Género	,997	5,535	2	4099	,004**
Dimensión*Categoría	,964	18,765	8	8198	,000***
Dimensión*Género*Curso	,996	1,908	8	8198	,054

. $p < .01$; *. $p < .001$

Mediante el estadístico Lambda de Wilks comprobamos el supuesto de igualdad de medias entre todos los grupos de variables ($p<,05$), excepto en la triple interacción Dimensión*Género*Categoría, pudiendo concluir que la variable de contraste (dimensión) discrimina los grupos.

Por otra parte, realizamos la prueba de esfericidad de Mauchly ($W=,991$) y comprobamos que las varianzas entre las Subescalas analizadas no son similares ($p<,000$), lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula de esfericidad, aplicando el índice corrector épsilon de *Greenhouse-Geisser* en los análisis de las pruebas intra-sujetos que se muestran en la *Tabla 176*.

Tabla 176*Pruebas de efectos intra-sujetos*

	Tipo III suma de cuadrados	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Dimensión	40608,372	2	163,770	,000***	,038
Dimensión*Género	1399,778	2	5,645	,004**	,001
Dimensión*Categoría	19396,145	8	2446,635	,000***	,019
Dimensión*Género*Categoría	1948,520	8	245,787	,047*	,002
Error (Dimensión)	1016636,239	8126			

* . $p < .05$; ** . $p < .01$; *** . $p < .001$

Podemos comprobar en la *Tabla 176* que existe un efecto significativo en la variable dimensión, $F_{2,8126}=163,77$; $p<,001$; $\eta^2=,038$; siendo el 3,8% de la varianza explicada por las diferencias entre las Subescalas de Justicia Social. Por ello, realizamos los análisis de comparaciones múltiples con Bonferroni y comprobamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p<,001$) entre todas las combinaciones posibles de Subescalas, con el valor medio más alto en la Subescala de Reconocimiento ($M=75,72$), seguido de la Subescala de Representación ($M=71,73$) y la media menor en la Subescala de Redistribución ($M=70,17$). Además, también podemos ver un efecto significativo en la interacción de Dimensión*Género, $F_{2,8126}= 5,65$; $p<,01$; $\eta^2=,001$; aunque sólo el 0,1% de la varianza se explica por el efecto de dicha interacción.

Al realizar los análisis de comparaciones por pares con Bonferroni sobre la interacción Dimensión*Género, comprobamos que las diferencias significativas entre hombres y mujeres aparecen en las tres subescalas de Justicia Social; y tanto en el grupo de hombres como de mujeres aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p<,001$) entre todas las combinaciones posibles de Subescalas, excepto entre la Subescala de Redistribución y la Subescala de Representación en el grupo de los hombres ($p=,922$).

Podemos observar estos resultados de la interacción Dimensión*Género en el gráfico de la *Figura 102*.

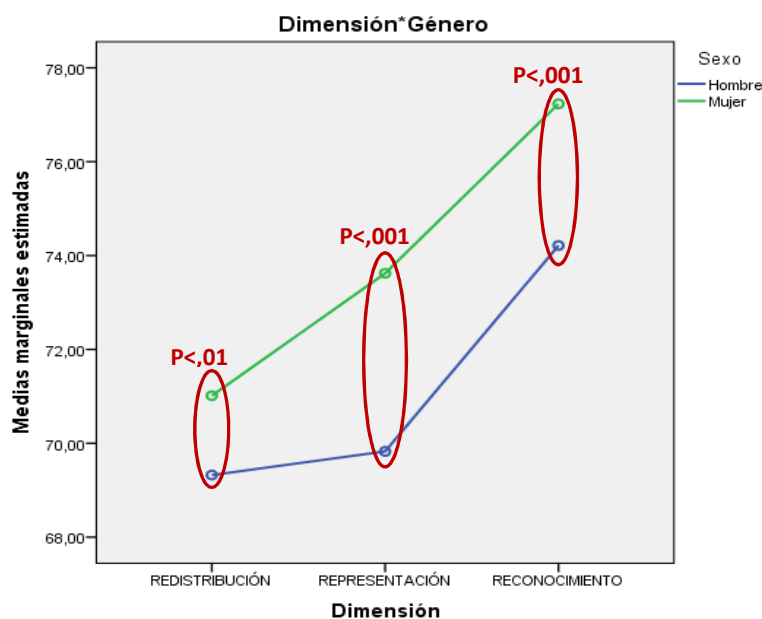


Figura 102: Medias estimadas en la interacción Dimensión*Género

Por otra parte, en la *Tabla 176* también podemos ver que aparece un efecto significativo en la interacción Dimensión*Categoría, $F_{8,8126}=2446,64$; $p<,001$; $\eta^2=,019$; siendo el 1,9% de la varianza explicado por el efecto de dicha interacción. Realizando los análisis de comparaciones múltiples con Bonferroni sobre la interacción Dimensión*Categoría, observamos que en la Subescala de Redistribución encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p<,001$) entre todas las categorías. Sin embargo, en las Subescalas de Reconocimiento y Representación no encontramos diferencias significativas entre los Profesores en formación y los Profesores en ejercicio ($p=1,00$), pero sí entre el resto de los grupos. Si analizamos las comparaciones entre las Subescalas de Justicia Social aislamos las categorías, observamos que en todos los grupos de estudiantes de Educación Secundaria (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato) aparecen diferencias estadísticas entre todas las combinaciones de Subescalas de Justicia Social. Sin embargo, en los grupos de Profesores en formación no aparecen diferencias significativas entre las Subescalas de Redistribución y Representación ($p=1,00$); y en los Profesores en ejercicio no aparecen diferencias significativas entre las Subescalas de Redistribución y Reconocimiento ($p=,469$).

Podemos observar estos resultados gráficamente en la *Figura 103*, que nos muestra las medias en las Subescalas de Justicia Social para cada categoría de análisis.

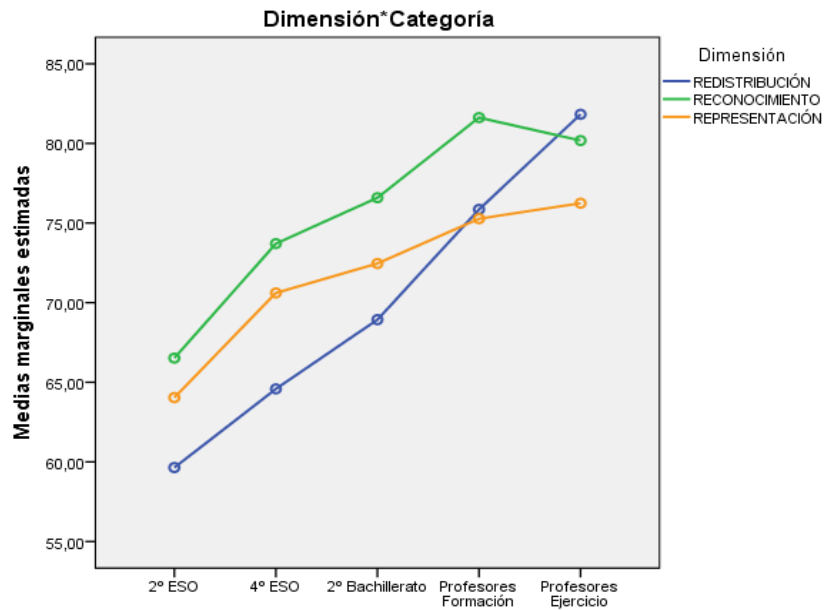


Figura 103: Medias estimadas en la interacción Dimensión* Categoría

Por último, en la *Tabla 176* observamos que también aparece un efecto significativo en la triple interacción Dimensión*Género*Categoría, $F_{8,8126}=245,79$; $p<,05$; $\eta^2=,002$. Para comprobar entre qué grupos aparecen las diferencias significativas, hacemos los análisis de comparaciones múltiples entre estas tres variables, utilizando el estadístico Bonferroni.

Al analizar las diferencias por género, aislando las variables dimensión y categoría, observamos que en los grupos de 2º ESO y 2º Bachillerato aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres en todas las Subescalas de Justicia Social. Sin embargo, en los estudiantes de 4º ESO no encontramos diferencias estadísticas entre los géneros en la Subescala de Redistribución ($p=,130$); en los Profesores en formación no aparecen diferencias significativas en la Subescala de Reconocimiento ($p=,564$); y en los Profesores en ejercicio, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las Subescalas de Justicia Social. Podemos apreciar mejor estos resultados de las diferencias entre los géneros en las tres Subescalas de Justicia Social para cada categoría de análisis en los gráficos de la *Figura 104*.

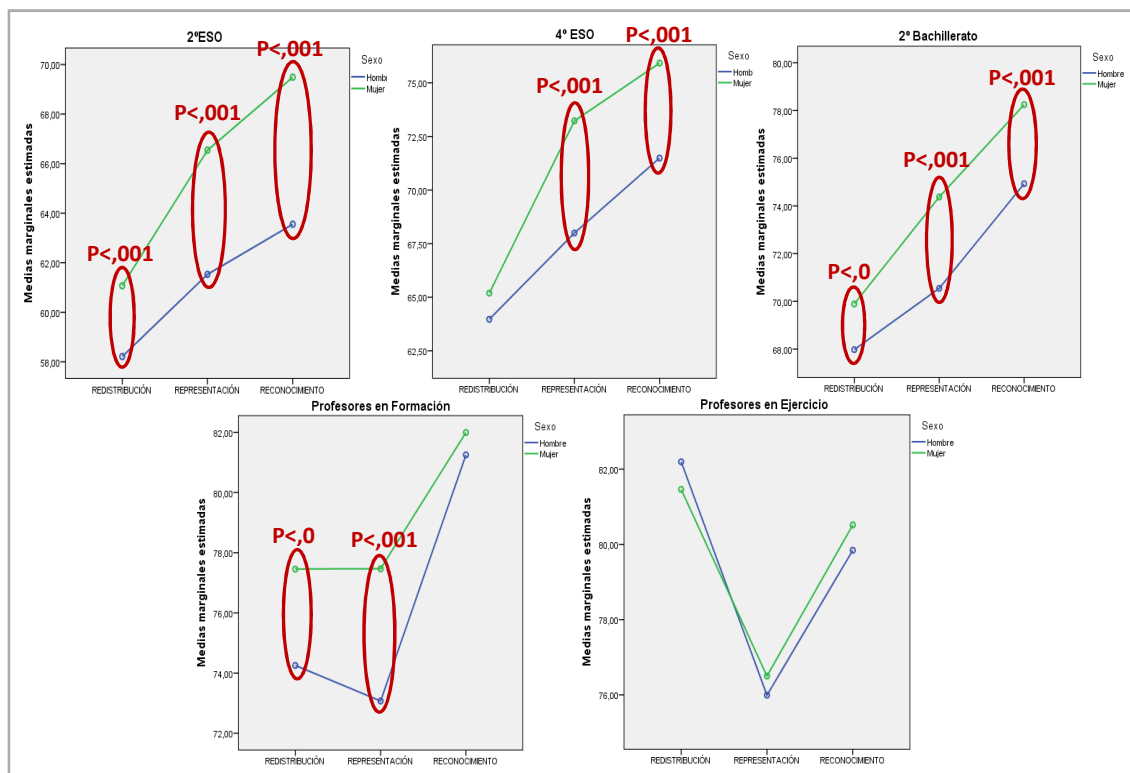


Figura 104: Medias estimadas por género en las Subescalas de JS organizadas por categorías

Al analizar las diferencias entre las categorías, aislando las variables género y dimensión, observamos que en el grupo de los hombres en la Subescala de Redistribución se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre todas las categorías analizadas; en la Subescala de Reconocimiento aparecen diferencias significativas entre todas las categorías excepto entre los Profesores en formación y los Profesores en ejercicio ($p=1,00$); y en la Subescala de Representación no aparecen diferencias significativas entre los Profesores en formación con los estudiantes de 2º Bachillerato ($p=,383$) ni con los Profesores en ejercicio ($p=,910$). En el grupo de las mujeres, en la Subescala de Redistribución también se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre todas las categorías; en la Subescala de Reconocimiento no hay diferencias significativas entre los Profesores en ejercicio con los estudiantes de 2º Bachillerato ($p=1,00$) ni con los Profesores en formación ($p=1,00$), ni tampoco entre 4º ESO y 2º Bachillerato ($p=,061$); y en la Subescala de Representación no aparecen diferencias estadísticas entre los Profesores en ejercicio con los estudiantes de 4º ESO ($p=,099$), los estudiantes de 2º Bachillerato ($p=1,00$) ni con los Profesores en formación ($p=1,00$), ni tampoco se han encontrado diferencias significativas entre los estudiantes de 4º ESO y 2º Bachillerato ($p=1,00$). Podemos observar estos resultados visualmente en los gráficos de la Figura 105, donde podemos ver que las medias de los grupos se van incrementando en las categorías superiores. Además, los tres grupos de Educación Secundaria (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato) siguen el mismo patrón, con la media más alta en la Subescala de Reconocimiento y la más baja en la Subescala de

Redistribución. Sin embargo, el grupo de Profesores en formación, aunque presenta puntuaciones medias más altas que todos los grupos de estudiantes de Educación Secundaria en todas las Subescalas de Justicia Social, ha obtenido la media más alta también en la Subescala de Reconocimiento pero la más baja en la Subescala de Representación. Y el grupo de Profesores en ejercicio, presenta la media más alta en la Subescala de Redistribución y la más baja en la Subescala de Representación.

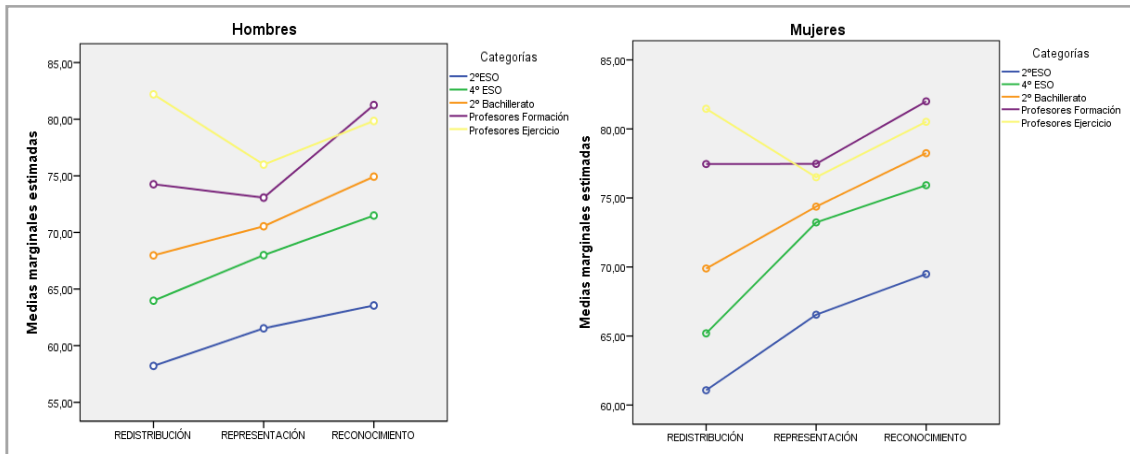


Figura 105: Medias estimadas por categoría de análisis en hombres y mujeres

Por último, si realizamos un análisis de comparaciones múltiples entre las Subescalas de Justicia Social, aislando el género y las categorías, observamos que tanto en hombres como en mujeres, en los tres grupos de estudiantes de Educación Secundaria (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato) encontramos diferencias estadísticamente significativas entre todas las combinaciones posibles de Subescalas de Justicia Social. Sin embargo, en la categoría de Profesores en formación, encontramos diferencias significativas entre todas las combinaciones de Subescalas, excepto entre Redistribución y Representación; y en el grupo de Profesores en ejercicio, no encontramos diferencias entre las Subescalas de Redistribución y Reconocimiento, obteniendo estos mismos resultados en ambos grupos de género. Para apreciar estas diferencias visualmente, se presentan los gráficos de la Figura 106, que separan los grupos de hombres y mujeres mostrando sus puntuaciones medias obtenidas en las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) para cada categoría de análisis (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato, Profesores en Formación y Profesores en Ejercicio).

Como podemos ver en estos gráficos, hombres y mujeres presentan un patrón bastante similar en las tres Subescalas de Justicia Social respecto a las medias obtenidas en cada categoría de análisis. En la Subescala de Reconocimiento es en la que se han obtenido las puntuaciones medias más altas, excepto en el grupo de Profesores en ejercicio con la puntuación media más alta en la Subescala de Redistribución. Las puntuaciones medias más bajas en los grupos de

estudiantes de Educación Secundaria (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato) se han obtenido en la Subescala de Redistribución y en los grupos de Profesores (en formación y en ejercicio) en la Subescala de Representación.

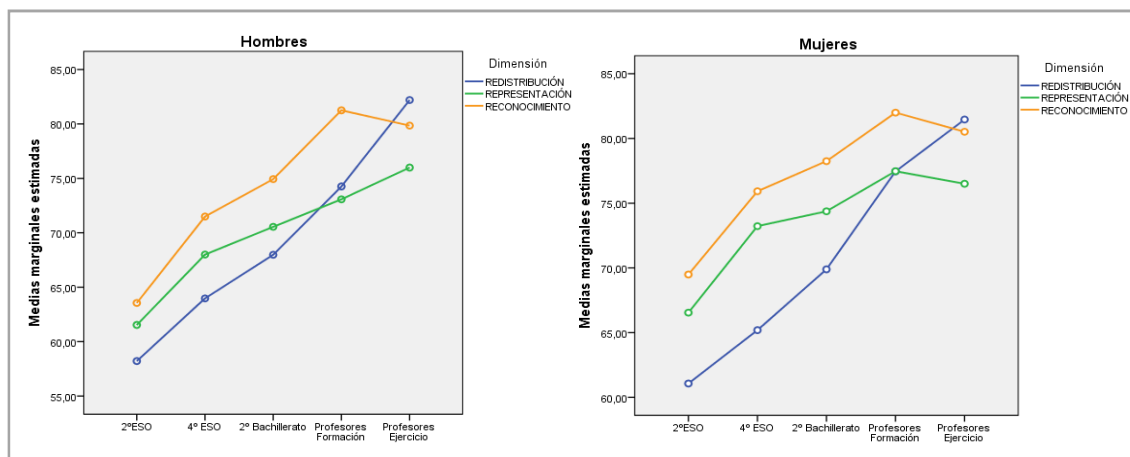


Figura 106: Medias estimadas por Subescalas de JS en hombres y mujeres

Por último, en la Figura 107 se presentan los gráficos de cada una de las Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), para observar las diferencias significativas entre los géneros y su tendencia en las categorías de análisis.

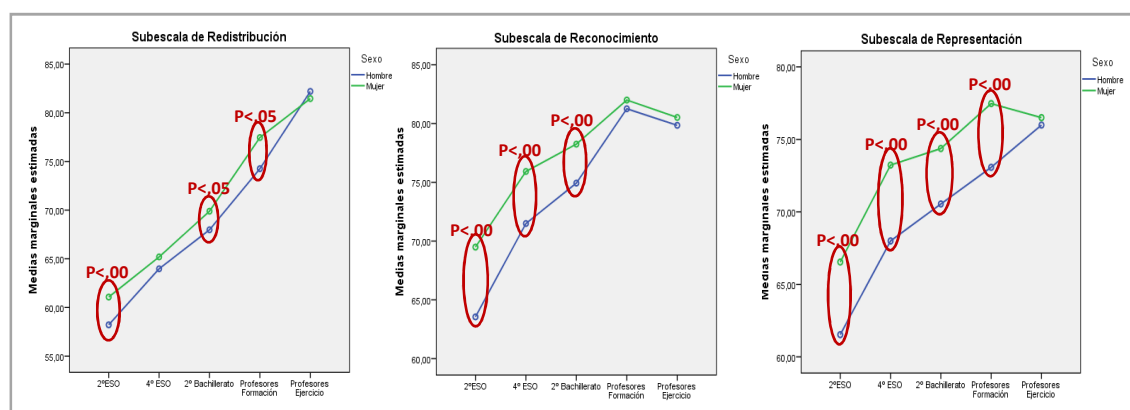


Figura 107: Medias estimadas por género en las Subescalas de Justicia Social

Por lo tanto, la Figura 107 resume bastante bien los resultados obtenidos en las comparaciones de los estudiantes de Educación Secundaria de todos los niveles que han participado en el Estudio 1 y los docentes en formación y en ejercicio que han participado en el Estudio 2 para las tres Subescalas de Justicia Social.

Tras estos análisis comparativos realizados se derivan algunas conclusiones. En primer lugar, respecto a la primera hipótesis podemos observar como en las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) encontramos una tendencia evolutiva que se manifiesta incrementando los valores medios de las Representaciones de Justicia Social en las categorías superiores, aunque estas diferencias dejan de ser significativas entre los grupos

de Profesores en formación y en ejercicio en las Subescalas de Reconocimiento y Representación.

En cuanto a la hipótesis relativa al género, hemos comprobado que las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los grupos, excepto en el grupo de docentes en ejercicio en la Subescala de Redistribución. Además, estas diferencias entre hombres y mujeres se van reduciendo en los niveles superiores, no encontrando diferencias estadísticamente significativas entre los géneros en el grupo de Profesores en ejercicio en ninguna de las Subescalas de Justicia Social.

Por otra parte, también encontramos diferencias en los patrones dimensionales definidos por las Subescalas de Justicia Social. Aunque en todos los grupos de estudiantes de Educación Secundaria (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato) observamos la misma tendencia con puntuaciones medias más altas en la Subescala de Reconocimiento, seguidas de la Subescala de Representación y las medias más bajas en la Subescala de Redistribución. Este patrón no se mantiene en los grupos de Profesores, pues aunque los docentes en formación también han obtenido la media más alta en la Subescala Reconocimiento, su puntuación media más baja la han obtenido en la Subescala de Representación; y los Profesores en ejercicio han alcanzado la puntuación media más alta en la Subescala de Redistribución y la más baja en la Subescala de Representación.

Por último, cabe destacar que los resultados obtenidos en la Escala Global de Justicia Social hacen aún más evidente la hipótesis evolutiva y la hipótesis sobre el género, pues sobre los resultados globales se aprecia claramente cómo se van incrementando las Representaciones de Justicia Social en los niveles educativos superiores y como las mujeres destacan sustancialmente obteniendo puntuaciones medias más altas que los hombres en todos los grupos.

8.3. SÍNTESIS DE RESULTADOS COMPARACIÓN ESTUDIO 1 Y ESTUDIO 2

Este capítulo de resultados, en el que hemos integrado las muestras de los Estudios 1 y 2, correspondientes con los estudiantes de Educación Secundaria y los docentes en formación y en ejercicio respectivamente, nos ha permitido comparar ambos estudios llevándonos a obtener varias conclusiones interesantes.

Respecto a la variable género, en la Escala Global de Justicia Social en todos los grupos las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres, siendo significativas ($p < .001$) en todas las categorías (2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato, Profesores en formación)

excepto en el grupo de docentes en ejercicio. En el análisis de las Subescalas de Justicia Social, si integramos la muestra de los dos estudios, las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres en las tres Subescalas de Justicia Social, resultando estas significativas. Sin embargo, si fragmentamos la muestra en categorías, en el análisis de las Subescalas de Justicia Social, las mujeres siguen obteniendo puntuaciones medias más altas que los hombres, excepto en el grupo de docentes en ejercicio en la Subescala de Redistribución, que los hombres han obtenido una media mayor que las mujeres pero sin resultar estas diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto al perfil de desarrollo de las Escalas y Subescalas de Justicia Social, como se ha anticipado en los dos capítulos previos de resultados, hemos podido comprobar que las representaciones de Justicia social presentan una tendencia de incremento al aumentar la edad y el nivel educativo de los participantes. Sin embargo, estas diferencias son menos claras en la muestra de docentes, pues en la Escala Global de Justicia Social y en la Subescala de Redistribución, los docentes en ejercicio han obtenido puntuaciones medias más elevadas. Sin embargo, en las Subescalas de Reconocimiento y Representación son los docentes en formación los que han obtenido las puntuaciones medias más altas, pero estas últimas no resultan estadísticamente significativas.

Respecto a los patrones dimensionales obtenidos en las distintas categorías de análisis, al agrupar las muestras de ambos estudios hemos obtenido tres perfiles diferentes. Por un lado, todos los grupos de estudiantes de Educación Secundaria han obtenido la media más alta en la Subescala de Reconocimiento, seguida de la Subescala de Representación y con la media más baja en la Subescala de Redistribución. En el grupo de docentes en formación, hemos obtenido la puntuación media más alta en la Subescala de Reconocimiento, seguida de la Subescala de Redistribución y la media más baja en la Subescala de Representación. Por último, en el grupo de Profesores en ejercicio, la puntuación media más alta aparece en la Subescala de Redistribución, seguida de la Subescala de Reconocimiento y la más baja en la Subescala de Representación. Por lo tanto, los perfiles dimensionales en los distintos grupos de participantes, según las categorías analizadas en este capítulo de resultados se agrupan de la siguiente manera:

- Estudiantes de Secundaria: Reconocimiento > Representación > Redistribución
- Profesores en formación: Reconocimiento > Redistribución > Representación
- Profesores en ejercicio: Redistribución > Reconocimiento > Representación

Para finalizar, tras integrar los resultados de los Estudios 1 y 2 y sus comparaciones, podemos concluir que se confirman todas nuestras hipótesis de investigación.

En primer lugar, se confirma la primera hipótesis acerca del desarrollo evolutivo de las Representaciones de Justicia Social, pues hemos podido comprobar que tienden a incrementarse cuando aumentamos el nivel educativo y la edad de los participantes, haciéndose especialmente patente en los análisis del primer estudio con los estudiantes de Educación Secundaria. Estos resultados nos llevan a postular que durante la etapa adolescente se produce un desarrollo significativo en el pensamiento de los jóvenes en temas relacionados con la Justicia Social y llegando al periodo de la adultez estas diferencias se vuelven más sutiles.

Por otra parte, también podemos confirmar la segunda hipótesis de nuestra investigación acerca del género, pues en ambos estudios las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres, y aunque en el Estudio 2, en algunas categorías los hombres obtuvieron medias más altas que las mujeres, estas diferencias nunca llegaron a ser significativas. Por lo tanto, podemos concluir que en términos generales las mujeres presentan mayor sensibilidad hacia temas relacionados con la Justicia Social que los hombres.

Respecto a la tercera hipótesis de investigación, los resultados obtenidos en el Estudio 2 también nos permiten confirmarla; pues se ha demostrado que la experiencia docente es un factor que influye positivamente en las Representaciones que tienen los Profesores acerca de la Justicia Social, especialmente en el ámbito vinculado con la Redistribución. Este resultado nos lleva a suponer que el contacto directo con la experiencia implica una mayor conciencia en los temas de Justicia Social asociados con la distribución económica.

Además, a partir de los resultados del Estudio 2 también podemos confirmar la cuarta hipótesis de nuestra investigación, pues la formación específica en el ámbito de la educación está vinculada con la mejora de las Representaciones de Justicia Social, especialmente y como era de esperar, en la Escala de Justicia Social en Educación.

Por último, hemos podido comprobar diferentes perfiles de desarrollo de las Subescalas de Justicia Social en las distintas categorías de análisis estudiadas. Estos resultados nos permiten confirmar la quinta hipótesis de nuestra investigación, pues en los análisis de las comparaciones de los Estudios 1 y 2 hemos podido observar que las representaciones de Justicia Social se organizan en tres patrones diferentes vinculados respectivamente con los estudiantes de Educación Secundaria, Profesores en formación y Profesores en ejercicio.

CAPÍTULO 9A

Conclusiones

Conclusiones

9.1.(A) RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, creemos relevante señalar, como se ha planteado a lo largo de esta tesis doctoral, que el término de Justicia Social se ha utilizado de formas muy diferentes y con significados e interpretaciones muy distintas, lo que podría hacernos pensar que se trata de un concepto bastante controvertido y complejo, pues ha sido utilizado con múltiples significados y usos (Bell, 1997; Novak, 2000; Sandretto, 2008), realizándose además variedad de estudios empíricos al respecto (Miller y Sendrowitz, 2011). A pesar de ello, consideramos que tiene una enorme relevancia para las ciencias sociales y especialmente para la educación, siendo necesario avanzar hacia una descripción y unos usos más sistemáticos del término. Por ello, en esta investigación hemos considerado necesario profundizar tanto en relación a su conceptualización teórica, como respecto al modo de evaluar empíricamente las representaciones sociales que tienen los diferentes agentes del sistema educativo.

Desde el punto de vista teórico, asumimos el alcance de la Justicia Social basándonos en su triple dimensionalidad propuesta inicialmente por Fraser (2008), y siguiendo los planteamientos de Rawls (1971), Sen (1993, 2010) y Nussbaum (2003) como *Redistribución* de bienes, recursos y capacidades; unido a las ideas de apoyo al *Reconocimiento* de la diversidad (Fraser, 1995; Taylor, 1993; Walzer, 1997; Young, 1990, 2000); y a la *Representación* o Participación activa y democrática de todos los ciudadanos (Fraser, 2003, 2008; González, 2012; Miller, 1999). Considerando especialmente importante la aplicación de estos principios al ámbito educativo (Tikly y Barrett, 2011; Walker, 2006).

En nuestro modelo teórico, (Fernández-González, Jacott y Maldonado, 2013; Jacott y Maldonado, 2012, 2013; Jacott et al., 2016; Maldonado et al., 2016) proponemos estas tres dimensiones como los medios más óptimos y efectivos para el logro de la Justicia Social, planteando necesario el desarrollo de unos fines que nos permitan garantizar su verdadero alcance. En primer lugar, resulta preciso el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades básicas de todos los individuos para poder garantizar el pleno desarrollo humano (Nussbaum, 2011; Sen, 2009). En segundo lugar, consideramos necesaria la promoción del bienestar individual y colectivo (Prillentsky, 2012) a través de la ayuda mutua, la cooperación y la participación de todas las personas en una justa democracia. Un tercer aspecto importante que se debe perseguir, es la promoción de ciudadanos orientados a la Justicia Social (Westheimer y Kahne, 2004), es decir, individuos autónomos y comprometidos, que participen activamente como agentes de cambio y que sean críticos con las estructuras sociales, políticas, económicas

y culturales que están promoviendo y mantienen las desigualdades e injusticias. Y por último, el fin decisivo que se pretende alcanzar a través de la Justicia Social es el logro de la dignidad humana (Nussbaum, 2000), trascendiendo de este modo, su visión convencional centrada fundamentalmente en la superación de las desigualdades sociales.

Desde nuestro planteamiento empírico, consideramos que un primer paso para modificar la realidad es conocerla. Hasta la fecha, varios han sido los instrumentos que se han elaborado con la intención de evaluar asuntos relativos a la Justicia Social (Corning y Myers, 2002; Chen-Hayes, 2001; Ludlow, Enterline y Cochran-Smith, 2008; Miller et al., 2009; Murillo et al., 2014; Nilsson et al., 2011; Rasinski, 1987; Torres-Harding, Siers y Olson, 2012). Sin embargo, ninguna de estas Escalas permite conocer las representaciones de Justicia Social de estudiantes y docentes desde la triple visión dimensional (Redistribución, Reconocimiento y Representación) propuesta en nuestro modelo teórico.

En esta tesis, partiendo de la idea de que para favorecer las actitudes de las personas hacia la Justicia Social, resulta imprescindible saber qué piensan y cuáles son sus representaciones sociales, hemos elaborado un cuestionario con la intención de conocer esta realidad, dado que hasta la fecha no se habían elaborado instrumentos que nos permitieran evaluar las creencias y representaciones sociales en el ámbito de la educación desde un enfoque reflexivo, dinámico y crítico.

En el capítulo dedicado a la revisión de este campo de estudio, hemos podido observar distintos procedimientos de evaluación de las representaciones que tienen estudiantes y docentes sobre Justicia Social. Desde nuestro punto de vista, estas concepciones pueden situarse en una Escala a través de un continuo que fluctúa desde representaciones más injustas –o menos justas- a representaciones más justas. Apoyándonos de este modo en lo que afirman algunos teóricos (Bonnycastle, 2011) acerca del concepto de Justicia Social y en otras escalas relacionadas (Enterline et al., 2008; Ludlow et al., 2008; Patterson, Doppen y Misco, 2012), desde nuestra investigación también hemos decidido asumir la Justicia Social a través de un continuo unidimensional. Por lo tanto, en esta tesis se ha definido operativamente que las representaciones de Justicia Social se pueden situar a lo largo de un continuo que va desde niveles relativamente débiles, a fuertes compromisos por la Justicia Social y que además estas creencias y representaciones se desarrollan a lo largo del tiempo; concluyendo que las representaciones asociadas a la Justicia Social se pueden conceptualizar como un constructo medible.

Con el objetivo de conocer qué piensan los jóvenes estudiantes y los docentes en formación y en ejercicio acerca de la Justicia Social, y proporcionándoles de este modo la posibilidad de tener voz y de contribuir a la sociedad, el interés último que se persigue con este trabajo es promover a través de esta reflexión, actitudes y disposiciones orientadas hacia prácticas activas y democráticas que permitan la superación de las desigualdades y la lucha contra las injusticias. Pues como señala Goodman (2000), sólo cuando somos conscientes de las desigualdades de la sociedad podremos intervenir sobre las injusticias y, como añadimos nosotras, esta promoción de la Justicia Social sólo se podrá conseguir mediante la mejora de la Redistribución, el Reconocimiento y la Representación.

Como es sabido y demostrado, la educación para la Justicia Social incluye estrategias pedagógicas y métodos de enseñanza, pero también implica lo que los profesores y estudiantes creen, cómo piensan sobre la Justicia Social y sus amplias conexiones con otros elementos, así como los marcos a través de los cuales interpretan lo que sucede en las escuelas y en las clases, y cómo identifican y desafían las desigualdades e injusticias. Además, también implica cómo las profesoras y profesores ven el trabajo de la enseñanza y sus expectativas hacia los estudiantes, cómo incorporan en el currículo las tradiciones de conocimiento y experiencias de los grupos marginados y qué consideran como la mejor propuesta de enseñanza y escolaridad.

Las experiencias, las estrategias, las acciones, las interpretaciones y las decisiones de estudiantes y docentes son siempre filtradas a través de sus creencias, sus percepciones y sus valores. En este sentido, las representaciones sociales influyen en las relaciones entre estudiantes y profesores, en las expectativas de los docentes hacia los alumnos y en la naturaleza y calidad de las oportunidades de aprendizaje y de vida que están disponibles y se ofrecen a los estudiantes. Esto significa que lo que los profesores y estudiantes creen y cómo sus representaciones cambian y se desarrollan a lo largo del tiempo, debería ser visto como un resultado esencial de su formación en Justicia Social.

Como hemos observado también en la revisión teórica, las representaciones o creencias sobre Justicia Social constituyen un paso previo para facilitar el compromiso de los estudiantes para tomar acción (Goodman, 2000; Miller et al., 2009; Torres-Harding, Siers y Olson, 2012). Por dicha razón, es muy importante el desarrollo de medidas que permitan a los investigadores y educadores conocer las representaciones de Justicia Social que motivan hacia una posición más activa, convirtiendo a los estudiantes en agentes de cambio con intención de promover la eliminación –o al menos una reducción significativa- de las injusticias y desigualdades que se producen en la sociedad.

Por lo tanto, desde la complementación de los marcos teórico, empírico y conceptual, propuestos en este trabajo, el objetivo principal que nos hemos planteado con esta tesis ha sido conocer las representaciones de Justicia Social que tienen los estudiantes de Educación Secundaria, sus profesores y los docentes en formación para las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, a través de las tres dimensiones intrínsecas (Redistribución, Reconocimiento y Representación) propuestas para el alcance de la Justicia Social.

Para ello, hemos presentado el diseño y evaluación psicométrica del Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Secundaria (CRJSES) y del Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Profesores (CRJSP).

Mediante la elaboración de estos instrumentos, proponemos que las representaciones de estudiantes y docentes sobre Justicia Social constituyen un elemento que se puede medir y evaluar, representando un interés especial para nuestra investigación su aplicación en el ámbito de la educación.

En primer lugar, se procedió a la elaboración de los cuestionarios formados por diversos dilemas hipotéticos que invitaban a la reflexión y al análisis exhaustivo de cuestiones relacionadas con las tres dimensiones teóricas de la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación). Utilizándose de este modo un procedimiento de evaluación a partir de dilemas basados en situaciones actuales y en debates reales planteados en nuestros días, se elaboró el mismo número de dilemas para cada dimensión en todos los cuestionarios. Además, cada uno de estos dilemas presentaba tres alternativas u opciones de respuesta asociadas a distintos niveles de Justicia Social, cuyas valoraciones fueron establecidas por jueces expertos en la materia. En este sentido, consideramos que podemos hablar sobre la medida de esta variable categorizándola en términos de alta, media (moderada) o baja, con el fin de poder distinguir a los estudiantes y docentes que poseen representaciones más elaboradas con un alto grado de compromiso con la Justicia Social frente a otras representaciones que suponen un compromiso menor. De este modo, si planteamos esta medida de las representaciones de la Justicia Social como una variable a lo largo de un continuo, resulta necesario determinar qué niveles representa cada alternativa propuesta para evaluar cada dilema.

En este sentido, las representaciones más justas suponen partir del reconocimiento explícito de las desigualdades e injusticias que se producen en la sociedad, desafiando la visión meritocrática de la escuela y la sociedad y adoptando un rol activo a través de la implicación en movimientos sociales o acciones personales que desafíen estas desigualdades con el objetivo de conseguir una sociedad más justa y como parte del trabajo de la enseñanza.

Como hemos observado en la revisión teórica hay muchos modos de conceptualizar y medir la Justicia Social, representando la Escala de medida de nuestro cuestionario sólo una pequeña porción de los posibles rangos de ítems que podría contener. Es importante recordar que los dilemas del cuestionario fueron seleccionados por personas expertas en Justicia Social y procedentes de distintas disciplinas con la intención de reflejar la Redistribución de recursos, bienes y capacidades, el Reconocimiento de la diversidad y la valoración y celebración de sus diferencias, y la Representación o participación activa de todas las personas de un modo democrático, especialmente en las cuestiones que más les afectan en sus vidas y están más implicados.

Para asegurarnos de que el instrumento era adecuado para evaluar las representaciones de Justicia Social de estudiantes de Educación Secundaria y docentes en formación y en ejercicio, se procedió a realizar un estudio de su fiabilidad y validez. El proceso de validación se realizó a partir de un estudio piloto de aplicación previa, y mediante el criterio de jueces expertos en Justicia Social que nos permitieron determinar la validez de contenido y de constructo del cuestionario. Para evaluar la fiabilidad se estimó el coeficiente Alfa de Cronbach determinando que el instrumento presenta una fiabilidad aceptable que denota coherencia y consistencia interna entre los elementos que lo integran. Es decir, tras los análisis de fiabilidad y validez de los cuestionarios podemos concluir que los dilemas que los componen son consistentes y constituyen un concepto unidimensional definido a partir de tres componentes (Redistribución, Reconocimiento y Representación) representados a través de un continuo significativo y teóricamente definido.

Además, habiendo definido el alcance de la Justicia Social a través de estos tres medios que consideramos fundamentales (Redistribución, Reconocimiento y Representación), resulta necesario contrastar las diferencias encontradas entre estas tres dimensiones teóricas apoyándonos de sus tres Subescalas empíricas correspondientes, que han sido halladas a partir de los resultados obtenidos tras la administración de los cuestionarios que hemos elaborado.

En las comparaciones entre estas tres Subescalas de Justicia Social hemos obtenido resultados diferentes en función de las distintas poblaciones objeto de análisis de esta tesis. Así, entre los estudiantes de Educación Secundaria hemos podido comprobar la misma tendencia en todos los cursos académicos analizados (2º ESO, 4º ESO y 2º Bachillerato) y en ambos grupos de género, presentando las puntuaciones medias más bajas en la Subescala de Redistribución, seguidas de las medias obtenidas en la Subescala de Representación y habiendo obtenido las puntuaciones medias más altas en la Subescala de Reconocimiento. En el grupo de docentes en

formación el patrón de las Subescalas es diferente, habiendo obtenido puntuaciones medias más bajas en la Subescala de Representación, seguidas de las medias de la Subescala de Redistribución y obteniendo las puntuaciones medias más altas también en la Subescala de Reconocimiento. Sin embargo, los docentes en ejercicio presentan la puntuación media más baja en la Subescala de Representación, seguida de la media obtenida en la Subescala de Reconocimiento y siendo la puntuación media más alta, la alcanzada en la Subescala de Redistribución.

Los resultados obtenidos en estas tres Subescalas corroboran las impresiones de otras investigaciones (Broido, 2000; Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega y Carreño González, 2016) y nos llevan a interpretar que para los jóvenes resulta más complicado plantearse la Justicia Social en términos de Redistribución, posiblemente porque esta dimensión está más vinculada con el plano económico y estas nociones escapan de su análisis, al manejar conceptos que no suelen utilizar en su vida diaria. Además, cuando aplican criterios de Redistribución, lo suelen hacer basándose en planteamientos más igualitarios, como sucedía también en la reciente investigación de Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega y Carreño González (2016), en detrimento de utilizar un tratamiento más equitativo de las desigualdades, que otorgue mayores beneficios a los individuos en función de sus necesidades concretas y considerando su situación inicial (Bolívar, 2015). Estas disquisiciones se ponen de manifiesto por ejemplo en los resultados obtenidos en el dilema 2 que plantea la siguiente cuestión *“Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyarías tú?”* En este caso, los estudiantes de Educación Secundaria muestran una tendencia mayoritaria a apoyar planteamientos más igualitarios que benefician a la mayoría y a todos por igual; en vez de prestar mayor atención, apoyo y recursos a los estudiantes más necesitados, como es el caso de Andrea en este dilema. En contraposición, los adultos, especialmente aquellos que manifiestan mayor experiencia docente, se plantean la Justicia Social en mayor grado en términos de Redistribución, considerando un tratamiento más equitativo y justo de las desigualdades, y prestando menor atención a los factores influyentes en las otras dimensiones.

En vista también de los resultados obtenidos en las tres Subescalas analizadas, se puede observar que para los adolescentes resulta más sencillo el planteamiento de la Justicia Social en base al Reconocimiento de la diversidad y la valoración de las diferencias sociales y culturales. Este resultado posiblemente se debe a la presencia de mayor diversidad lingüística, étnica y cultural en nuestra sociedad actual y en las escuelas, que consecuentemente promueve que los

estudiantes convivan y compartan con compañeros muy diversos; manifestando de este modo los estudiantes de Educación Secundaria mayor familiaridad y sensibilidad hacia estos asuntos. Sin embargo, en los resultados obtenidos en la investigación de Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega y Carreño González (2016) encontraron que las representaciones de los estudiantes de Educación Secundaria estaban asociadas en mayor grado a la participación, haciendo referencia fundamentalmente a la representatividad de los estudiantes y a sus actuaciones en espacios democráticos.

También hemos podido ver que las Subescalas de Justicia Social no representan dimensiones aisladas sino que están interconectadas, e interaccionan compartiendo muchos de sus planteamientos. Por ejemplo, en las injusticias de género, se puede observar claramente, como incluso en la sociedad actual en la que vivimos, siguen apreciándose desigualdades de redistribución en el acceso al mundo laboral para muchas mujeres, así como en el reconocimiento de sus valores y capacidades, que muchas veces es relegado a un segundo plano, impidiéndoles, e incluso negándoles, la participación igualitaria en la vida social. Esto se refleja a través de la siguiente cuestión en uno de los dilemas del cuestionario que hemos elaborado: *“En nuestra sociedad, las mujeres y los hombres que desempeñan el mismo puesto de trabajo no suelen ganar lo mismo. ¿Por qué crees que pasa esto?”* Como podemos observar en este dilema, se presentan injusticias tanto en el plano de la redistribución económica que limita el acceso a las mujeres a muchos puestos de trabajo (especialmente los que gozan de mayor valoración, mayores ingresos y están más reconocidos) impidiéndoles obtener el mismo salario que los hombres, repercutiendo esto a su vez en su reconocimiento y en su participación igualitaria en la sociedad. Es por ello que creemos necesario emprender una reflexión sobre este aspecto, ya que específicamente con los instrumentos que hemos elaborado y utilizado para analizar las Representaciones de Justicia Social, nos hemos dado cuenta que ante problemas o situaciones concretas, es complicado encontrar estrategias de acción/reflexión que no impliquen a dos o más dimensiones de forma complementaria. Por lo tanto, podemos decir que cada una de las dimensiones no constituyen un constructo puro y aislado, pues un problema de Redistribución, también puede aparecer como un problema de Reconocimiento en otro nivel. Con esto queremos decir, que la mayor parte de problemáticas e injusticias que se producen en la sociedad en general, y en el sistema educativo en particular, incluyen cuestiones que implican elementos de más de una dimensión, por lo que en muchas ocasiones nos ha resultado muy complicado aislar cada uno de los dilemas para vincularlos sólo a una de ellas. En relación a esto, Fraser (2008) habla de bidimensionalidad en el sentido de que una situación de injusticia puede implicar dos dimensiones o incluso las tres (como ha sucedido también al plantear y analizar los

dilemas del Cuestionario sobre Representaciones de Justicia Social que hemos elaborado en esta investigación).

En este sentido, también creemos que es necesario profundizar en la formulación científica y en la conceptualización teórica de cada una de las dimensiones de Justicia Social, incorporando a nuestra reflexión los elementos conceptuales y hermeneúticos generados desde otras disciplinas, que puedan ayudarnos a contextualizar cada dimensión en el ámbito educativo. Por ello, pretendemos avanzar en el conocimiento de la estructura interna de cada dimensión, sin perder el punto de vista de su interrelación.

Una vez diseñado y validado el instrumento, se procedió a realizar un análisis de las representaciones de estudiantes y profesores, mediante dos estudios empíricos distintos pero complementarios, utilizando a su vez dos cuestionarios: CRJSES y CRJSP que recogen los distintos dilemas diseñados, y que han sido aplicados respectivamente en las muestras de estudiantes de Educación Secundaria y docentes. El primero de ellos, con 30 dilemas y el segundo con 39. La versión propuesta para docentes, CRJSP, se ha construido añadiendo a la versión del cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Secundaria, CRJSES, 9 dilemas adicionales sobre cuestiones de Justicia Social circunscritas al ámbito educativo. Además, se procedió a realizar otro estudio adicional aprovechando los dilemas comunes que presentaban ambos instrumentos, para realizar comparaciones y establecer diferencias entre los resultados obtenidos en los Estudios 1 y 2.

En el primero de los estudios, nos hemos centrado en los análisis con estudiantes de la etapa de Educación Secundaria, cuyas edades de los participantes oscilaban entre 12 y 21 años. En los resultados obtenidos en la Escala Global de Justicia Social, así como en las Subescalas de Redistribución, Reconocimiento y Representación, hemos podido observar que las puntuaciones medias obtenidas se van incrementando conforme aumenta la edad y el nivel formativo de los participantes. Esto nos ha permitido confirmar la primera hipótesis de nuestra investigación, corroborando el desarrollo evolutivo del concepto de Justicia Social y siguiendo la tendencia descrita previamente en otros estudios que se han hecho tanto respecto a la noción de la creencia en el mundo justo (Barreiro y Zubieta, 2005; Barreiro, 2009), como en estudios de desarrollo moral (Medrano, 1995), ciudadanía (García-Vélez, 2016) y del propio concepto de Justicia Social (Goodenough, 1990; Jornet-Meliá, Sancho-Álvarez y Bakieva, 2015). Además, es preciso destacar que las diferencias encontradas entre los estudiantes de distintas edades y cursos académicos han resultado estadísticamente significativas.

Siguiendo con el primer estudio, en cuanto al género, también hemos encontrado diferencias significativas, mostrando las mujeres puntuaciones medias más altas que los hombres, tanto en la Escala Global de Justicia Social como en las Subescalas específicas de Redistribución, Reconocimiento y Representación, confirmando de este modo nuestra segunda hipótesis de investigación al manifestar las mujeres una tendencia más prosocial que los hombres en sus representaciones de Justicia Social. Esta misma tendencia, había sido hallada en otros estudios previos tanto respecto al desarrollo del juicio moral (Hoffman, 1977; Kohlberg, 1966, 1981; Walker, 1984) y la empatía (Hoffman, 1977; Kohlberg, 1981), como en los análisis de las percepciones de estudiantes en Ciudadanía (García-Vélez, 2016) y Justicia Social (Hurtado et al., 2002). Sin embargo, algunos estudios de desarrollo moral y Justicia Social no revelan la existencia de una clara distinción entre los géneros, aunque ofrecen indicios de que las mujeres desarrollan la conciencia antes que los hombres, pero en este sentido se trata más de una tendencia, que de conclusiones definitivas (Bull, 1976; Medrano, 1995; Torres-Harding et al., 2014).

En el segundo estudio, en el que hemos comparado los resultados obtenidos entre los profesores en ejercicio y los docentes en formación en distintos niveles académicos (2º Grado, 4º Grado y Máster), en la Escala Global de Justicia Social hemos podido comprobar que los docentes en ejercicio han obtenido puntuaciones medias más altas que los docentes en formación, siendo estos resultados coherentes con el mayor compromiso personal mostrado por los docentes en activo en el estudio de Murillo et al. (2014).

En nuestra investigación, además hemos observado que las medias de los grupos de los profesores se van incrementando al aumentar el nivel de formación psicopedagógica y la experiencia docente de los participantes. Esta tendencia creciente en las medias de las representaciones de Justicia Social, nos permite confirmar nuestra tercera hipótesis de investigación, pues conforme aumenta la experiencia docente de los participantes, los profesores manifiestan puntuaciones medias más altas, corroborando de este modo que la experiencia en educación es un factor influyente en el desarrollo de las representaciones que tienen los docentes en Justicia Social. Además, también es determinante la formación académica en orientación psicopedagógica, pues cuando se incrementa el número de años de formación en educación, los participantes manifiestan niveles medios más elevados en sus representaciones de Justicia Social, confirmando de este modo la cuarta hipótesis propuesta en esta tesis doctoral.

Además, hemos podido comprobar la quinta hipótesis de nuestra investigación al encontrar diferencias estadísticamente significativas entre las Subescalas de Justicia Social para las distintas categorías analizadas.

En relación al género, en el segundo estudio hemos podido volver a comprobar que tanto en los grupos de docentes en formación como en los docentes en ejercicio, las mujeres han obtenido puntuaciones medias más altas que los hombres, ratificando los resultados sobre las diferencias entre hombres y mujeres obtenidos en investigaciones previas con docentes (García-Vélez, 2016; Ludlow et al., 2008; Murillo et al., 2014). Sin embargo, estas diferencias por género disminuyen al incrementar el nivel educativo de los participantes y su experiencia docente, siendo estas muy reducidas en el grupo de profesores en ejercicio.

En el Estudio 2, hemos incluido además una Escala adicional sobre cuestiones de Justicia Social en Educación, obtenida a partir de los 9 dilemas adicionales que se incorporaron al cuestionario de profesores sobre temas específicos en el ámbito de la educación. En esta Escala se volvió a corroborar la hipótesis de género, pues las mujeres también obtuvieron puntuaciones medias más altas que los hombres en todas las categorías. Además, se ha comprobado que en la Escala de Justicia Social en Educación, los docentes en formación en todos los niveles analizados, alcanzaron puntuaciones medias más altas que los docentes en ejercicio, verificando de este modo que la formación en Justicia Social en educación es mejor a día de hoy que la recibida anteriormente por los actuales profesores de Educación Secundaria. Estos resultados confirman que los docentes en formación presentan una mayor sensibilidad hacia la existencia de injusticias en la sociedad y un sentido más crítico hacia la situación actual de la educación, evidencias que ya habían sido manifestadas previamente en otras investigaciones (Hellman et al., 2013; Murillo et al., 2014). Además, este resultado nos permite confirmar nuevamente nuestra cuarta hipótesis de investigación, determinando que el factor más influyente en la Escala de Justicia Social en Educación es la formación específica en el ámbito psicopedagógico, pues un mayor número de años de especialización en este área se manifiesta en los participantes con puntuaciones medias más altas en sus Representaciones de Justicia Social en educación.

Tal como plantean Enterline et al. (2008) los docentes en formación deberían tener menores niveles de comprensión y compromiso por la Justicia Social que los profesores que ya han terminado su formación y están ejerciendo en la profesión, pues las representaciones de Justicia Social se consideran un atributo que se debería desarrollar a través del tiempo y como respuesta a la formación en la materia. Sin embargo, en esta investigación hemos observado que aunque la experiencia docente es un factor influyente en las representaciones de Justicia

Social que tienen los docentes, hay otros factores como la formación específica en cuestiones psicopedagógicas que tienen un peso también muy elevado, especialmente en asuntos de Justicia Social en educación. Para saber cuál de los dos factores tiene mayor peso, habría que equilibrar el número de años y la calidad de formación de los docentes en ejercicio y de los futuros profesores, de modo que la experiencia docente estuviera afectada por el menor número de variables extrañas posible.

Finalmente, hemos procedido a realizar un estudio comparativo de los resultados obtenidos en los Estudios 1 y 2, para observar las diferencias en las Representaciones de Justicia Social que tienen los estudiantes de Educación Secundaria, sus profesores y los docentes en formación. En estos análisis se vuelven a confirmar nuevamente todas nuestras hipótesis: pues hay una tendencia a manifestar mayores niveles en las representaciones de Justicia Social en todas las Escalas y Subescalas analizadas según aumenta el nivel educativo y la edad de los participantes (*hipótesis 1*); las mujeres han obtenido por término medio niveles más altos en sus representaciones de Justicia Social que los hombres (*hipótesis 2*); en el grupo de los profesores, aquellos que muestran mayor experiencia docente presentan puntuaciones medias más altas en sus representaciones de Justicia Social —especialmente en la Subescala de Redistribución— (*hipótesis 3*); el mayor número de años de formación psicopedagógica en educación también incide favorablemente sobre las representaciones de Justicia Social que presentan los profesores (*hipótesis 4*), siendo estas diferencias especialmente relevantes en la Escala de Justicia Social en Educación. Además, hemos obtenido distintos patrones respecto a las tres Subescalas de Justicia Social en las distintas poblaciones analizadas, observándose perfiles distintos en los estudiantes de Educación Secundaria, los profesores en formación y los profesores en ejercicio (*hipótesis 5*).

En un estudio como éste, consideramos imprescindible realizar un análisis del contenido de los dilemas que constituyen las distintas escalas. Respecto a estos análisis individuales de los dilemas, podemos distinguir por un lado los que son comunes en ambos cuestionarios. En estos, hemos podido observar distintos patrones de resultados en función del género y el nivel educativo de los participantes, confirmando de este modo nuestra sexta hipótesis de investigación. Sin embargo, hemos podido comprobar también que la mayor parte de los dilemas se ajustan a la tendencia general manifestada en el análisis de las Escalas y Subescalas de Justicia Social, de modo que las medias de los grupos se van incrementando con el nivel educativo y la edad de los participantes, y además las mujeres suelen obtener puntuaciones medias más altas que los hombres. Por otra parte, en los análisis en profundidad de los nueve dilemas adicionales correspondientes a la Escala de Justicia Social en Educación que hemos

añadido al cuestionario de docentes, hemos podido observar que la mayoría de estos dilemas presentan puntuaciones medias más altas en los grupos que han recibido mayor formación en el ámbito de la educación. De este modo, podemos interpretar que una mayor formación en esta área, dota de una sensibilidad significativa hacia los temas de Justicia Social que están vinculados con la educación.

Con los resultados de estas investigaciones hemos evidenciado que los participantes, estudiantes de Educación Secundaria y docentes en formación y en ejercicio, difieren significativamente en sus representaciones y actitudes respecto a la Justicia Social. Sin embargo, tras los análisis realizados y los resultados obtenidos podemos concluir que aunque el constructo de Justicia Social es algo extremadamente complejo de evaluar, ya que requiere tener en cuenta un número elevado de elementos y matices que lo configuran, se pueden lograr resultados legítimos de este concepto a través de instrumentos adecuados y con la intención de ayudar a desarrollar programas y políticas específicas para la formación de docentes y estudiantes de Educación Secundaria, en el ámbito de la enseñanza de la Justicia Social. Es decir, los resultados obtenidos en esta investigación resultan especialmente interesantes por su potencial para poder influir en el desarrollo de proyectos educativos con intereses en la promoción de Justicia Social. Además, los programas preocupados por integrar la Justicia Social en sus currículos pueden usar este marco para plantear preguntas acerca del modo más adecuado de abordar estos temas.

En este sentido, el conocimiento de las representaciones de Justicia Social podría resultar útil para los educadores con la intención de facilitar el diálogo, la autorreflexión y la acción entorno a actividades relacionadas con la Justicia Social. Es por ello, que midiendo las ideas o representaciones de cómo la Justicia Social es definida por los estudiantes, se podría valorar la eficacia de las intervenciones en clase, incrementando a su vez la conciencia de los estudiantes sobre estas preocupaciones (Torres-Harding et al., 2014).

Como hemos visto, para lograr una formación en Justicia Social es necesario favorecer el desarrollo de prácticas democráticas y justas en los espacios de formación, pues el cambio de la demografía en las escuelas hacia una mayor diversidad étnica, cultural y lingüística requiere de programas de formación de maestros que enseñen a futuros profesores sobre cómo ser eficaces con todos los estudiantes en el abordaje de la enseñanza de la Justicia Social.

Por lo tanto, la enseñanza para la Justicia Social debe promover las mismas oportunidades educativas y de aprendizaje para todos los estudiantes, desafiando las prácticas, políticas, etiquetas y asunciones injustas (Cochran-Smith, 2010).

La importancia efectiva de los instrumentos que hemos elaborado también se pone de manifiesto al haber sido requerida su utilización por otras investigaciones y estudios empíricos, pues estudiantes graduados de varios programas han requerido permiso para poder utilizar los cuestionarios para sus tesis y otros trabajos de investigación. Así por ejemplo, los cuestionarios han sido aplicados en Colombia, Argentina, Brasil y Reino Unido. Esto pone de manifiesto, que a pesar de no haberse realizado hasta el momento suficiente difusión de los trabajos y resultados, y del poco tiempo transcurrido desde su elaboración, los cuestionarios han sido ampliamente aplicados y utilizados en variedad de contextos, países, culturas y marcos institucionales, incluso aunque las cuestiones relativas a la diversidad, equidad y participación difieran considerablemente.

Mostrando también la trascendencia internacional que puede suponer nuestro estudio, es destacable que hasta el momento ha sido necesario traducir el instrumento a varios idiomas para su aplicación (inglés, portugués-brasileño, euskera y catalán) con la intención de poder realizar en el futuro un estudio comparativo entre diversos países y regiones.

Sin embargo, consideramos que es necesario adaptar los instrumentos a los entornos específicos, tanto en términos lingüísticos como contextuales, para poder captar con mayor precisión los matices y variaciones locales que se manifiestan en los distintos ambientes y centros de formación. Pues las representaciones de Justicia Social dan cuenta del contexto social en el que se desarrollan los individuos, y por lo tanto de las experiencias que han vivido.

La relevancia de esta investigación también se ha puesto de manifiesto al haberse presentado y adelantado parte de los resultados en congresos y a través de artículos científicos, una muestra de ello se puede consultar en la bibliografía (Jacott et al., 2014; Sainz, Juanes y García-Vélez, 2013; Sainz et al., 2013; Sainz et al., 2014; Sainz, Juanes, Jacott y Maldonado, 2015; Sainz et al., 2016).

9.2.(A) LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Como hemos podido ver nuestra investigación proporciona conclusiones convincentes respecto al papel de las representaciones de estudiantes y docentes en Justicia Social en el desarrollo de sus intereses, compromisos y actitudes. Sin embargo, se pueden apreciar también algunas restricciones metodológicas y conceptuales que limitan la generalización de los resultados. Pues si bien se han podido verificar las hipótesis propuestas en esta tesis, los estudios realizados también presentan algunas limitaciones que se espera sean saldadas por investigaciones futuras.

La principal limitación que hemos observado en el instrumento es que al tratarse de un cuestionario con alternativas cerradas restringe las respuestas de los participantes y en ocasiones ocurre -como nos han manifestado algunos de los encuestados durante su aplicación- que ninguna de las categorías propuestas describe con exactitud lo que las personas tienen en mente. Sin embargo, al ofrecer planteamientos muy distintos que abarcan un espectro muy amplio de respuestas, es capaz de reflejar diferentes puntos de vista, aportando en la mayor parte de los casos una alternativa que se puede considerar más cercana a la forma de pensar de cada uno de los participantes. Es por ello, que los cuestionarios han sido diseñados con la intención de abarcar una diversidad de opiniones bastante amplia, con distintas posiciones que reflejen diferentes niveles de Justicia Social para cada uno de los dilemas propuestos.

Esta dificultad intrínseca de los cuestionarios, nos lleva a considerar otra limitación de esta tesis, pues estimamos que la investigación empírica realizada desde un enfoque exclusivamente cuantitativo se debería apoyar de estrategias cualitativas que nos permitan profundizar en los análisis y resultados obtenidos, dotándolos de este modo de mayor validez y consistencia.. Por ello, resultaría conveniente matizar las representaciones de Justicia Social que tienen estudiantes y docentes basándonos en la comprensión de sus intenciones o reflexiones subjetivas, combinando los resultados hallados desde el enfoque cuantitativo con análisis procedentes de la investigación cualitativa. Esto sería posible, complementando los estudios de esta tesis con la aplicación de otros métodos alternativos de investigación, como entrevistas o grupos de discusión, por la flexibilidad que ofrecen para su interpretación y la posibilidad de profundizar a través de ellos en los resultados cuantitativos y en la fundamentación teórica de esta tesis. De este modo, con la intención de ayudar a determinar las razones más profundas de las representaciones de Justicia Social a través de las declaraciones manifiestas de los sujetos, se precisa necesario profundizar en los resultados desde un análisis cualitativo, permitiéndonos mayor precisión de las respuestas de los participantes con la posibilidad de alcanzar una fundamentación más completa y detallada del objeto de investigación propuesto. Explorando en profundidad a través del diálogo y la discusión, las opiniones de los individuos acerca de temas que tienen como referente la Justicia Social que nos permitan ahondar en los resultados para obtener riqueza interpretativa, progresar en los detalles, y conseguir experiencias únicas con la cercanía a los distintos entornos y participantes, proporcionando de este modo mayor apertura y comprensión del fenómeno objeto de estudio. En esta línea, en la actualidad se están desarrollando algunos estudios complementarios. Con estudiantes de educación primaria, en una investigación paralela se han aplicado los cuestionarios de este estudio en combinación con entrevistas en algunos de los dilemas, siendo esta investigación aplicada a su vez con estudiantes

de España y Argentina (Juanes, Pérez-Manjarrez y Fernández-González, 2013; Juanes, Sainz, García-Vélez, Maldonado y Jacott, 2016). Además, en otro trabajo en curso con mayor vinculación con esta tesis doctoral y realizada por la autora y los directores de esta tesis se han realizado nueve grupos de discusión con estudiantes de Educación Secundaria en tres de los centros participantes en esta investigación. De modo que en cada grupo de discusión han participado entre 6 y 8 estudiantes, realizándose un grupo con alumnos de 2º ESO, otro de 4º ESO y otro de 2º Bachillerato en cada uno de los centros. Para la discusión y el análisis de los resultados, se seleccionaron 15 dilemas (cinco de cada dimensión) aplicándose en cada uno de los centros cinco de estos 15 dilemas propuestos. Es preciso destacar que los resultados obtenidos en estos análisis cualitativos complementarios, tienen previsto presentarse en futuras publicaciones.

Por lo tanto, tras la validación y aplicación de los cuestionarios que nos han permitido conocer un amplio rango de representaciones de estudiantes y profesores en Justicia Social, somos aún más conscientes de que sería necesario desarrollar instrumentos y evaluaciones adicionales capaces de detectar los matices y las variaciones individuales y contextuales de los distintos entornos.

Por otra parte, el cuestionario elaborado no incluye la medición de ciertas variables que podrían resultar potencialmente importantes para realizar evaluaciones y comparar distintas poblaciones de individuos. Así, podría ser interesante considerar en investigaciones futuras las disposiciones de personalidad de los participantes, sus lecciones previas de aprendizaje sobre temas de Justicia Social y sus experiencias de injusticia vividas o presenciadas. Estas variables resultan significativas porque su omisión puede haber reducido el poder exploratorio del instrumento y proporcionar una comprensión incompleta sobre las representaciones, intereses y compromisos por la Justicia Social de los participantes, debido a que no permite constatar la influencia de estas medidas en las representaciones que presentan estudiantes y docentes. En otras evaluaciones previas (Bandura, 1997; O'Brien et al., 2006), se ha demostrado que la asistencia a un programa o formación en Justicia Social tiene influencias positivas en las representaciones y creencias de autoeficacia en este ámbito. Además, investigaciones previas también han encontrado que experiencias directas de opresión, así como el contacto y observación de las injusticias de otros, son factores que facilitan la implicación en el trabajo por la Justicia Social (Broido, 2000; Watts, 2004), siendo de este modo innegable la importancia que presentan las experiencias tempranas en el desarrollo de la orientación en Justicia Social (Caldwell y Vera, 2010). Por otra parte, cabe esperar basándonos también en otros estudios previos (Hurtado, 2007; Nilson y Schmidt, 2005; Torres-Harding, Siers y Olson, 2012), que las

personas que se han comprometido previamente con comportamientos activistas en Justicia Social, obtendrán probablemente puntuaciones significativamente más altas en las Escalas y Subescalas de Justicia Social comparándolos con aquellos que no han mostrado actitudes ni compromisos previos por la promoción de Justicia Social. Por otra parte, siguiendo a otras investigaciones (Beer et al., 2012; Mckinney et al., 2008) se sugiere analizar el rol de los rasgos de personalidad en el desarrollo de estas representaciones, pues podría ser útil poder explicar los factores personales y sociales que inciden en estas representaciones y actitudes hacia la Justicia Social; así como determinar la influencia de la formación, los valores y de las experiencias en las trayectorias vitales de los participantes. Es por estas razones, que futuros trabajos de investigación deberían avanzar en estas líneas.

Así mismo, trabajos futuros deberían profundizar en los interrogantes que surgieron a partir de los resultados hallados en esta tesis, como en qué medida las experiencias previas de injusticia y la formación en este ámbito condicionan las representaciones que tienen los individuos en Justicia Social.

También hay que considerar que el tipo de muestreo que se realizó en ambos estudios de esta tesis fue no probabilístico incidental (Hernández Samperi, Fernández y Baptista, 2010), pues la muestra fue elegida a partir de los sujetos y centros más accesibles que nos facilitaron su participación, con la intención de obtener el número adecuado de participantes que nos permitiera poder probar nuestras hipótesis. Es por ello, que aunque el número de sujetos participantes es considerablemente elevado, este tipo de muestreo dificulta la extrapolación de los resultados presentados a la totalidad de la población, al no haberse cumplido la premisa de aleatoriedad en la selección de la muestra. Esta es una de las razones más que invita a seguir evaluando las representaciones de Justicia Social de estudiantes de Educación Secundaria y docentes en formación y en ejercicio en muestras diversas y aleatorias, incluyendo a sujetos de distintos contextos.

A pesar de tales limitaciones, se considera que el poder contar con una herramienta adaptada y validada para el análisis de las representaciones de Justicia Social, así como los restantes resultados de este trabajo, constituyen un gran avance para la contribución de la investigación y se espera que puedan ayudar en la realización de futuros trabajos con la intención de continuar analizando estas representaciones en otras poblaciones y contextos, así como en su relación con otros tipos de variables.

Necesitamos entender mucho más los matices de las representaciones de Justicia Social que presentan estudiantes y docentes, y cómo estas van cambiando y progresando a través del

tiempo. Es por ello, que estudios futuros deberían confirmar si las representaciones de Justicia Social se manifiestan de la misma manera que los resultados obtenidos en nuestra investigación, observando si se replican en otras muestras y poblaciones de contextos diferentes. Además, sería conveniente también realizar estudios longitudinales con los mismos participantes en momentos distintos, para observar la evolución de las representaciones, viendo si mejoran, empeoran o se mantienen los resultados obtenidos.

Cambios inmediatos en los ambientes de formación (ej. mayores oportunidades de diálogo, reuniones centradas en Justicia Social, alentar a la investigación o el trabajo activista implicado en Justicia Social) podrían ser objetivos realistas a corto plazo, pues ya había sido destacada anteriormente por otros autores (Beer et al., 2012; Miller et al., 2009) la importancia de las percepciones de los estudiantes para influir en sus compromisos hacia la Justicia Social en los ambientes de formación. Es por ello, que fomentar en los estudiantes el compromiso hacia la búsqueda activa de la promoción de Justicia Social es un objetivo de muchos educadores; y para ello resulta conveniente desarrollar evaluaciones sobre la orientación y las representaciones en Justicia Social que presentan estudiantes y docentes ayudando de este modo a determinar las necesidades educativas de programas de Justicia Social que se puedan aplicar en la etapa de Enseñanza Secundaria y en la Universidad. En este sentido, consideramos conveniente evaluar las representaciones que tienen los estudiantes sobre Justicia Social para adaptarse a sus distintos niveles de comprensión y poder elaborar programas adecuados para intervenir en Justicia Social. Además, como se ha realizado en estudios previos (Cochran-Smith et al., 2012; Enterline et al., 2008; Hellman et al., 2013; Lazar, 2012; McDonald, 2005) este tipo de evaluación también permitiría medir los cambios que manifiestan los estudiantes de estos programas tras su formación.

Mediante la evaluación e investigación empírica de los factores que contribuyen a la Justicia Social se pueden desarrollar mejores métodos para promover la toma de acción y la implicación en la reducción de las injusticias. Es nuestra esperanza que a través de esta Escala se pueda contribuir a un cuerpo de evidencia empírica relacionada con las tendencias teóricas y prácticas en la promoción de Justicia Social presentes en muchos campos de estudio a día de hoy. Para ello, es necesario desarrollar y fijar las bases sobre las cuales una educación justa y de calidad es concebida. En este sentido, la investigación futura debe continuar centrándose en cómo los estudiantes conceptualizan lo que significa trabajar por la Justicia Social, examinando cómo los individuos pasan de la conciencia y las representaciones de Justicia Social a participar implicándose activamente por el cambio social.

El desarrollo de estos estudios empíricos se ha realizado con la intención de conocer para transformar, permitiéndonos comprender las representaciones y los modos de pensar de estudiantes y docentes en el campo de conocimiento de la Justicia Social. Pues otra sociedad es posible promoviendo mayor Justicia Social y actuando de acuerdo a los valores fundamentales de las personas.

CHAPTER 9B

Conclusions

Conclusions

9.1.(B) RESULTS AND DISCUSSION

Firstly, we believe it is relevant to point out, as we have stated throughout this thesis that the term Social Justice has been used in very different ways and with very different meanings and interpretations, which could make us think that Social Justice is a very complex and controversial concept (Bell, 1997; Novak, 2000; Sandretto, 2008). An example of this is the great diversity of empirical studies on this subject (Miller and Sendrowitz, 2011).

In spite of this, we consider Social Justice has a great relevance for social sciences and especially for education, being necessary to move towards a more systematic description and uses of this term. For this reason, in this research we have considered necessary to deepen both in relation to its theoretical conceptualization as well as in the way of evaluating the social representations that different agents of the educational system have about these issues.

From a theoretical point of view, we assume that Social Justice can be achieved on the basis of the triple dimensions proposed by Fraser (2008), and following Rawls (1971), Sen (1993, 2010) and Nussbaum (2003) as Redistribution of goods, resources and capabilities; joined to the ideas of Recognition of diversity (Fraser, 1995; Taylor, 1993; Walzer, 1997; Young, 1990, 2000); and the Representation or active and democratic participation of all citizens (Fraser, 2003, 2008; González, 2012; Miller, 1999). Considering especially important the application of these principles to the educational field (Tikly and Barrett, 2011; Walker, 2006).

In our theoretical model (Fernández-González, Jacott and Maldonado, 2013; Jacott and Maldonado, 2012, 2013; Jacott et al., 2016; Maldonado et al., 2016), we propose these three dimensions as the most optimal and effective means for the achievement of Social Justice, proposing the development of some goals that allow us to guarantee its real reach. In the first place, it is necessary to develop and strengthen the basic capabilities of all individuals in order to guarantee full human development (Nussbaum, 2011; Sen, 2009). Secondly, we consider it is necessary to promote individual and collective well-being (Prillentsky, 2012) through mutual assistance, cooperation and participation of all people in a fair democracy. A third important aspect is the promotion of Social Justice oriented citizens (Westheimer and Kahne, 2004), that means, autonomous and socially engaged, who participate actively as change agents and are critical with social, political, economic and cultural structures that are promoting and maintaining inequalities and injustices. And finally, the decisive goal is the achievement of human dignity (Nussbaum, 2000), transcending its conventional view focused mainly on overcoming of social inequalities.

From our empirical approach, we consider that a first step to modify reality is to know it. In the last years, several instruments have been developed with the intention of evaluating Social Justice issues (Corning and Myers, 2002; Chen-Hayes, 2001; Ludlow et al., 2008; Miller et al., 2008; Torres-Harding, Siers and Olson, 2012). However, none of these Scales allow us to know Social Justice Representations of students and teachers from the three dimensional view (Redistribution, Recognition and Representation) proposed in our theoretical framework.

In this thesis, we start from the idea that in order to improve the attitudes of people to Social Justice, it is essential to know what they think and which are their social representations on these issues. For this reason, we have elaborated a questionnaire with the intention of knowing this reality, because until now we have not found instruments that allow us to evaluate the beliefs and representations of social justice in the field of education from a reflexive, dynamic and critical approach.

In the chapter dedicated to the revision of this field of study, we have been able to observe different measures of the Social Justice Representations of students and teachers, confirming that these conceptions can be located in a Scale through a continuum that fluctuates from more unfair representations -or less just- to fairer representations. In this way, we support the idea of some authors (Bonnycastle, 2011) about understanding the concept of Social Justice as a continuum, and also based on other related scales (Enterline et al., 2008; Ludlow et al., 2008; Patterson, Doppen and Misco, 2012), from our research we have also decided to assume Social Justice through a dimensional continuum. Therefore, in this thesis it has been operationally defined that Social Justice Representations are developed along a continuum that ranges from relatively weak levels, to strong levels of engagement for Social Justice. In addition, we assume that these beliefs and representations are developed over time. Concluding that Social Justice Representations can be conceptualized as a measurable construct.

With the objective of knowing what young students and pre-service and in-service teachers think about Social Justice and giving them the possibility of having voice and contributing to society, the ultimate interest is to involve them in activist and democratic practices that allow overcoming inequalities and fight against injustices. As Goodman (2000) points out, only when we are aware of inequalities in the society, we can intervene on injustices. And, as we add, this promotion of Social Justice can only be achieved through the improvement of Redistribution, Recognition and Representation.

As it is well known and demonstrated, Social Justice Education includes pedagogical strategies and teaching methods, but it also implies what teachers and students believe about

these issues, how they think about Social Justice and its broad connections with other elements. Moreover, it involves how students and teachers interpret what happen in schools and classrooms and how they identify and challenge inequalities and injustices. In addition, it also implies how teachers see the work of teaching and their expectations towards their students, how they incorporate into the curriculum the knowledge traditions and experiences of marginalized groups and what they consider as the best teaching proposals.

Experiences, strategies, actions, interpretations and decisions of students and teachers are always filtered through their beliefs, their perceptions and their values. In this sense, social representations have a great influence in the relationships between students and teachers, in teachers' expectations towards students and in the nature and quality of learning and teaching and in life opportunities that are available to students. This means that what teachers and students believe and how their representations change and develop over time should be seen as an essential issue of their training in Social Justice.

As we have also observed in the theoretical review, representations or beliefs about Social Justice establish a previous step to facilitate students' commitment to take action (Miller et al., 2009; Torres-Harding, Siers and Olson, 2012). For this reason, it is very important to develop instruments that allow us to know Social Justice Representations that promote a more active positioning of people as agents of change with the intention of promoting the removal - or at least a significant reduction - of the injustices and inequalities that happen in society.

Therefore, from an integrated view of the theoretical, empirical and conceptual frameworks proposed in this work, the main objective proposed in this thesis has been to know the Social Justice Representations of secondary students and teachers. As well as the Social Justice Representations of training teachers for the stages of Pre-school, Primary and Secondary Education. In all cases, analysed through the three intrinsic dimensions (Redistribution, Recognition and Representation) proposed from our framework to reach Social Justice.

In order to do this, we have presented the psychometric design and evaluation of The Questionnaire of Social Justice Representations for Secondary Students (QSJRSS) and The Questionnaire of Social Justice Representations for Teachers (QSJRT).

Through the elaboration of these instruments, we propose that Social Justice Representations of students and teachers constitute an element that can be measured and assessed, with a special interest to be applied in the field of education.

First, the questionnaires were composed by several hypothetical dilemmas that allow to reflect and to make an exhaustive analysis of issues related to the three Social Justice dimensions (Redistribution, Recognition and Representation). By using an evaluation procedure based on dilemmas about current situations and actual debates raised nowadays, we decided to elaborate the same number of dilemmas of each dimension in all questionnaires. In addition, each dilemma has three alternatives or possible responses associated with different Social Justice levels, whose were established by experts in Social Justice. In this sense, we consider that in order to be able to measure the level of Social Justice it is really important to categorize the variable in terms of high, medium (moderate) or low, in order to distinguish students and teachers who have more elaborate representations on these issues, with a high social justice engagement or commitment compared to other representations that involve a smaller engagement. Thus, if we consider this measure of Social Justice Representations as a variable along a continuum, it is necessary to determine which levels represent each alternative of every dilemma.

In this sense, the fairest representations involve the explicit recognition of inequalities and injustices, challenging the meritocratic view of school and society. Also, it is important to adopt an active role through involvement and engagement in social movements or personal actions that challenge these inequalities with the goal of achieving a more just society.

As we have seen in the theoretical review, there are many ways to conceptualize and evaluate Social Justice, the Scale of our questionnaire represents only a small portion of the possible range of items that could contain. It is important to remember that the dilemmas were selected by Social Justice experts from different disciplines with the intention of reflecting the Redistribution of resources, goods and capabilities, Recognition of diversity and valuation and celebration of the differences, and Representation or active participation of all people in a democratic way, especially in the issues that more affect them and in which people are most involved.

To ensure that the instrument was adequate to evaluate Social Justice Representations of secondary students and pre-service and in-service teachers, we have realized a study of their reliability and validity. The validation process was carried out with a pilot study and the judgment of social justice experts in order to determine the content and construct validity. To estimate the reliability, we have obtained the Cronbach's alpha coefficient which results showed adequate coherence and appropriate internal consistency. That means, after the reliability and validity analyses of our questionnaires, we can conclude that the dilemmas constitute a

dimensional concept defined from three components (Redistribution, Recognition and Representation) represented through a continuum theoretically defined.

In addition, having defined the reach of Social Justice through these three means that we consider essential (Redistribution, Recognition and Representation), it is necessary to contrast the differences between these three theoretical dimensions, based on the results obtained in its three corresponding empirical Subscales.

In the comparisons between these three Social Justice Subscales, we have obtained different results depending on the different populations analysed in this thesis. Thus, secondary students present the same tendency in all grades examined (2nd and 4th of Secondary Education and 2nd of Baccalaureate) and in both gender groups. They present the lowest average values in the Redistribution Subscale, followed by the mean values in the Representation Subscale and the highest mean values in the Recognition Subscale. In the case of pre-service teachers, the pattern of results is different. They have obtained the lowest mean values in the Representation Subscale, followed by the mean of the Redistribution Subscale and the highest average was also in the Recognition Subscale. However, in-service teachers have obtained the lowest average value in the Representation Subscale, followed by the average in the Recognition Subscale, and the highest average value in the Redistribution Subscale.

The results obtained in these three subscales verify the impressions of other researches (Broido, 2000; Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega and Carreño González, 2016), so we can infer that it is more difficult for young people to consider Social Justice in terms of Redistribution, probably because this dimension is more linked to economic issues and these notions seem to be more complex and out of their analysis, because it refers to concepts that students don't usually use in their daily life. In addition, when young people think about Redistribution, they are usually based on more egalitarian approaches instead of using a more equitable treatment of inequalities that give more benefits to individuals according to their specific needs and considering their initial situation (Bolívar, 2015). Similar results was shown also in other research (Sepúlveda-Parra et al., 2016). These observations are shown for example in the dilemma 2 that presents the following question: *"Andrea is a girl of 8 years old and always goes to school in a wheelchair. The playground is a sandy area, and her family has requested that a part of this should be paved with a flat and firm surface to make it easier for her to go outdoors and play with the other children. The construction is expensive. Which option would you support?"* In this case, secondary students showed a big tendency to support more egalitarian approaches that benefit to the majority, instead of giving more attention, support and resources to the neediest

students, such as Andrea in this dilemma. On the other hand, adults, especially those with greater teaching experience, consider Social Justice more in terms of Redistribution, considering a more equitable and fair treatment of inequalities, and paying less attention to the other dimensions of Social Justice.

In view of the results obtained in the three Subscales, we can observe that for adolescents it is easier to think about Social Justice based on Recognition of diversity and appreciation of social and cultural differences. This result is likely due to the presence of linguistic, ethnic and cultural diversity in our current society and schools, which consequently promotes that students coexist and share with very diverse classmates. Secondary students manifest great familiarity and sensitivity towards these kind of matters. However, in the results obtained in other research (Sepúlveda-Parra et al., 2016), it was found that Social Justice representations of Secondary students were associated more to participation, referring fundamentally to representativeness of students and their performances in democratic spaces.

We have also seen that Social Justice Subscales do not represent separate dimensions because they are interconnected, and interact by sharing many of their approaches. For example, in the case of gender injustices, it can clearly see many inequalities that affect women, even currently in many societies, in terms of the unequal redistribution of access to labour market, as well as in terms of an unequal recognition of their values and capabilities, denying them equal participation in social life. This is reflected in the following dilemma of our questionnaire: "In our society, women and men who do the same job do not usually earn the same amount. Why do you think this happens?" As we can see in this dilemma, there are injustices in the area of economic redistribution that limits access to women for many jobs (especially those that have higher valuation and incomes), preventing them from obtaining the same salary than men, which in turn affects also their recognition and their equal participation in society. Based on this, we think it is very important to take into account the complex interconnections that exist within the different dimensions of Social Justice. Specifically, with the instruments we have developed for analysing Social Justice Representations, we have realized that it is difficult to find strategies of action/reflection that do not involve two or more dimensions in a complementary way when approaching to specific problems or situations. Therefore, each of dimensions does not constitute a pure and separate construct, because for example a redistribution problem can also appear as a recognition problem at another level. That means, most of problems and injustices that occur in society, and in the educational system in particular, include issues that involve elements affecting more than one dimension, so it is very complicated to separate each one of the dimensions in each dilemmas. For these reasons,

we believe it is necessary to undertake a reflection on this aspect. Referring to this, Fraser (2008) speaks of two-dimensionality in the sense that a situation of injustice can imply two or even the three dimensions.

In this sense, we also believe that it is necessary to deepen to the theoretical conceptualization of each of the dimensions of Social Justice, incorporating into our reflection the conceptual and hermeneutic elements generated from other disciplines, which can help us to contextualize each dimension in the field of education. Therefore, we attempt to advance in the knowledge and in the internal structure of each dimension, without losing the point of view of their interrelation.

Once the instrument was designed and validated, we have developed two different but complementary empirical studies in order to analyse the representations of students and teachers. In order to do this, we use two questionnaires: QJRSS and QJRT, which have been applied respectively to samples of Secondary students and teachers. The first one has 30 dilemmas and the second 39. The version for teachers (QJRT) has been elaborated adding 9 additional dilemmas of educational issues to the questionnaire for Secondary students (QJRSS). In addition, a further study was carried out with the common dilemmas in both instruments, making comparisons between the results obtained in Studies 1 and 2.

In the Study 1, we have analysed Social Justice Representations of Secondary students, whose ages oscillated between 12 and 21 years old. In the results obtained in the Global Social Justice Scale, as well as in Redistribution, Recognition and Representation Subscales, we have observed that the average values obtained increase when educational level and age increase. This result confirm the first hypothesis of our research, corroborating the development of the Social Justice concept, following the trend previously described in other studies regarding the notion of belief in a just world (Barreiro and Zubieta, 2005; Barreiro, 2009), as well as in studies of moral development (Medrano, 1995), citizenship (García-Vélez, 2016), and even in the specific concept of Social Justice (Goodenough, 1990; Jornet-Meliá, Sancho-Álvarez and Bakieva, 2015). In addition, it should be noted that the differences found between students of different ages and academic degrees have been statistically significant.

Regarding to gender, in first study, we have also found significant differences. Women have obtained higher mean values than men, both in the Global Social Justice Scale and in the specific Redistribution, Recognition and Representation Subscales. These results confirm our second hypothesis because women manifest a more prosocial tendency than men in their Social Justice Representations. This same trend was found in other previous studies concerning moral

development (Hoffman, 1977; Kohlberg, 1966, 1981; Walker, 1984), empathy (Hoffman 1977, Kohlberg 1981) and perceptions of students in citizenship (García-Vélez, 2016) and Social Justice (Hurtado et al., 2002). However, some studies of moral development and Social Justice do not show a clear distinction between women and men, thus they reflect that it must be considered more as a tendency than as definitive conclusions (Bull, 1976; Medrano, 1995; Torres-Harding et al., 2014).

In Study 2, we have compared the results obtained between in-service teachers and pre-service teachers at different academic degrees (2nd Grade, 4th Grade and Master). In the Global Social Justice Scale, in-service teachers have obtained higher average values than pre-service teachers. These results are coherent with the high personal commitment towards Social Justice found on in-service teachers, as shown in a recent research (Murillo et al., 2014).

In our research, we have also observed that the average values of teachers are higher when their psycho-pedagogical training and teaching experience increase. This growing tendency in the Social Justice Representations when teaching training increase allows us to confirm our third hypothesis. These results corroborate that teaching experience is a significant factor in the development of Social Justice Representations of teachers. In addition, psycho-pedagogical training is also important because when the number of years of teaching training increase, the participants show higher average values in their Social Justice Representations. This result confirm the fourth hypothesis proposed in this thesis.

In addition, we have verified the fifth hypothesis of our research because we found significant differences among Social Justice Subscales in the different categories analysed.

In relation to gender, in the second study we have verified again our hypothesis in the groups of pre-service and in-service teachers. In this case, women have obtained average values higher than men. This confirm the results of previous studies regarding differences between men and women with teachers (García-Vélez, 2016; Ludlow et al., 2008; Murillo et al., 2014). However, these differences by gender decrease when educational level and teaching experience of participants increase, being this difference lower in the group of in-service teachers.

In the Study 2, we have also included an additional Scale of Social Justice in Education. This Scale has been obtained from the 9 additional dilemmas added to Questionnaire of Social Justice Representations for teachers (QSJRT) about specific topics in the field of education. The results obtained in this scale corroborate again the gender hypothesis, because women also have higher mean values than men in all groups. In addition, in Social Justice Educational Scale, pre-service teachers have obtained higher average values than in-service teachers, verifying that

teaching training is better nowadays than the previous training received by the current teachers in Secondary Education in the past. These results confirm that present pre-service teachers are more sensitive to injustices and have a more critical sense of the current situation of education. These evidences had previously been expressed in other researches (Hellman et al., 2013, Murillo et al., 2014). In addition, these results allow us to confirm our fourth hypothesis again, determining that the most influential factor in Social Justice Educational Scale is the specific psycho-pedagogical training. That means, a greater number of years of specialization in this area manifest higher average values in Social Justice Representations in the field of education.

As Enterline et al. (2008) propose, pre-service teachers should have lower understanding levels and Social Justice commitment than teachers who have already finished their training and are teaching because Social Justice representations are considered as an attribute that should be developed over time, increasing with the training in education. However, in this research we have observed that although teaching experience is a significant factor to Social Justice Representations, there are other factors such as specific training in psycho-pedagogical issues that are very important, especially for Social Justice educational issues. In order to know which of the two factors has greater weight, we should balance the number of years and the quality of teacher training, trying that teaching experience would be affected by the smallest number possible of strange variables.

Finally, we have carried out a comparative study of the results obtained in the Studies 1 and 2, in order to observe the differences in Social Justice Representations of Secondary students, pre-service and in-service teachers. These analyses confirm again all our hypotheses: there is a clear tendency to obtain higher values in all Social Justice Scales and Subscales when educational level and age of participants increase (hypothesis 1); women have obtained higher average values in Social Justice Scales and Subscales than men (hypothesis 2). Regarding teachers, those who have more teaching experience have obtained higher average values in Social Justice Representations - especially in the Redistribution Subscale - (hypothesis 3). More years of psycho-pedagogical training have also a higher impact on Social Justice Representations for teachers (hypothesis 4), especially in Social Justice Educational Scale. In addition, we have obtained different patterns for the three Social Justice Subscales with respect to the different populations analysed, because of the different profiles found in Secondary students, pre-service and in-service teachers (hypothesis 5).

With respect to specific analysis of each dilemma, we have observed different patterns of results depending on gender and educational level of participants. These results confirm our

sixth hypothesis. However, most of dilemmas follow the general tendency of Social Justice Scales and Subscales, so that the average values of groups increase with higher educational level and age of participants. In addition, women have usually obtained average values higher than men. Also, we have observed that in the nine additional dilemmas corresponding to Social Justice Educational Scale have higher average values in groups who have received more training on this field. In this way, we can interpret that teachers with more training in education have higher sensitivity to Social Justice educational issues.

These results have shown that Secondary students, pre-service teachers and in-service teachers differ significantly in their representations and attitudes regarding Social Justice. However, after analysing the data and regarding the results found on this work, we can conclude that we can obtain legitimate results with appropriate instruments although Social Justice Representations are extremely complex to evaluate. Moreover, these instruments could help to develop specific educational programs and policies for teachers and students training in the field of Social Justice Education. This means that programs and projects devoted to integrate Social Justice could use this framework and instruments to improve their training.

In this sense, knowledge of Social Justice Representations could be useful for educators to facilitate dialogue, self-reflection and action around activities related to Social Justice. Measuring these ideas or representations of Social Justice, could allow us to assess the effectiveness of Social Justice training in classes, increasing also students' awareness about Social Justice (Torres-Harding et al., 2014).

It is necessary to promote democratic and fair practices in spaces with ethnic, cultural and linguistic diversity in order to adapt Social Justice teaching to all students. Therefore, Social Justice Education should promote the same teaching and learning opportunities for all students, challenging unfair practices, policies and labels (Cochran-Smith, 2010).

The effective importance of our instruments is also evidenced because they have been required by other researches to be applied in different empirical studies. Thus, the questionnaires designed by our research group have been applied in Colombia, Argentina, Brazil and United Kingdom. This shows that questionnaires have been widely applied in several contexts, countries and cultures, despite of our research work has not been broadcasted enough until now.

For the application of the questionnaires in different countries and regions, it has been necessary to translate the instruments into several languages (English, Portuguese-Brazilian, Basque and Catalan). This also show the international implication and impact of our research,

giving the possibility to conduct comparative studies among different countries and regions in the future.

However, we believe that it is necessary to adapt the instruments to specific sociocultural contexts and backgrounds, both linguistically and contextually, in order to capture with greater precision the particulars and local variations of meanings in different environments. And this is important because Social Justice Representations are linked to the sociocultural contexts in which people live.

The relevance of this research has also been shown in congresses and scientific articles. A sample of this can be consulted in the bibliography (Jacott et al., 2014; Sainz, Juanes and García-Vélez, 2013; Sainz et al., 2013; Sainz et al., 2014; Sainz, Juanes, Jacott and Maldonado, 2015; Sainz et al., 2016).

9.2.(B) LIMITATIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH

Although our research provides substantial conclusions regarding the role of Social Justice Representations to develop interests, engagement and attitudes toward Social Justice in students and teachers, we can also appreciate some methodological and conceptual restrictions that can constrain the generalization of results. That is, although the hypotheses proposed in this thesis have been verified, the studies implemented also present some constraints that are expected to be solved by future researches.

The main limitation observed is that questionnaires have closed alternatives. This restricts the answers of participants and sometimes none of the proposed options describe with precision what people have in mind, as some participants indicated during the application. However, the alternatives offer a broad spectrum of answers that reflect different points of view. That means, in most cases the options provide an alternative that can be considered closer to the way of thinking of each one of participants because the questionnaires have been designed with the intention to include a wide range of opinions that reflect different levels of Social Justice for each one of proposed dilemma.

Another limitation of this thesis is that the research with an exclusively quantitative approach should be supported by qualitative strategies that allow us to do a deeper analysis of results, in order to provide a greater validity and consistency. Therefore, it would be useful to include intentions and subjective reflections of students and teachers about Social Justice in order to combine the results found with a qualitative approach. This would be possible, integrating the studies of this thesis with the application of other alternative research methods,

such as interviews or focus groups, because they offer more flexibility to interpret and deepen in the quantitative results. Thus, with the intention of helping to determine the deeper reasons for Social Justice Representations through manifest declarations of participants, it is necessary to carry out qualitative analysis that allow us to obtain greater precision of the answers of participants. Exploring the opinions of individuals through dialogue and discussion allow us to progress in the details of their representations of Social Justice, giving also the possibility of approaching to the concrete experiences and environments of participants in order to understand better the studied phenomenon. In this line, some complementary studies are being developed at present. In a parallel research, the questionnaires have been applied in combination with interviews in some of dilemmas with Primary students from Spain and Argentina (Juanes, Pérez-Manjarrez and Fernández-González, 2013; Juanes, Sainz, García-Vélez, Maldonado and Jacott, 2016). In addition, more related with this doctoral thesis, nine focus groups have been carried out with secondary students in three secondary schools that have participated in this research. In each one of focus groups have participated between 6 and 8 students of 2nd and 4th grade of Secondary Education and 2nd grade of Baccalaureate. For focus groups, we selected 15 dilemmas, being applied 5 dilemmas in each secondary school. It is important to note that these results are expected to be presented in future publications.

Therefore, after validation and application of questionnaires, we have realized that it would be necessary to develop additional instruments and assessments in order to detect the nuances and individual and contextual variations of different environments.

On the other hand, the questionnaires do not include the measurement of some variables that could be potentially important to assess and compare different populations. It might be interesting to consider in future researches the dispositions of personality, previous lessons of social justice issues and the role of lived or observed injustice experiences. These variables are significant because their omission may have reduced the exploratory power of the instruments, providing an incomplete understanding of social justice representations, interests and commitments of students and teachers. In previous studies (Bandura, 1997; O'Brien et al., 2006), it has been shown that attendance at social justice programs have positive influences on representations and beliefs of self-efficacy in this area. In addition, previous researches have also found that experiences of oppression, as well as contact and observation of injustices, are factors that facilitate involvement in social justice activities (Broido, 2000; Watts, 2004). This shows the importance of early experiences in the development of social justice orientation (Caldwell and Vera, 2010). In addition, it is to be expected (Hurtado, 2007; Nilson and Schmidt, 2005; Torres-Harding, Siers and Olson, 2012) that people who have previous engagement in

activist behaviours of Social Justice will obtain significantly higher values on Social Justice Scales comparing them with those who have not shown previous attitudes or commitments to the promotion of Social Justice. Moreover, following other researches (Beer et al., 2012; McKinney et al., 2008), it is suggested to analyse the role of personality to Social Justice Representations, because it might be useful to be able to explain the personal and social factors that have an influence to attitudes and representations of Social Justice. Furthermore, it would be important to determinate what kind of training, values and experiences of participants may improve Social Justice Representations. For these reasons, future researches should advance in these lines. That means, future research works should deepen to these emerging issues from the results found in this thesis, as the influence of previous injustice experiences and Social Justice training.

It should also be considered that the election of sample in both studies of this thesis was non-probabilistic incidental (Hernández Samperi, Fernández and Baptista, 2010) because we chose the most accessible participants and schools, with the intention of obtaining the suitable sample that would allow us to check our hypotheses. For this reason, although the number of participants is significantly high, this type of sampling makes it difficult to extrapolate and generalize results to whole population because there was not randomness in the selection of the sample. This is one of the reasons that invites the assessment of Social Justice Representations of Secondary students, pre-service teachers and in-service teachers in diverse and random samples, including participants from different contexts.

Despite these limitations, we have develop an adapted and validated instrument for the analysis of social justice representations of students and teachers. The results of these studies, are a great advance for the contribution of research and could help for future works with the intention to analyse social justice representations in other contexts and considering other type of variables.

We need to understand more about social justice representations of students and teachers, and how these change and progress over time. Therefore, future researches should confirm our results, observing if they are replicated in other samples in different contexts. In addition, longitudinal studies with the same participants at different times should be carried out to observe the development of social justice representations, observing if they improve, worsen or maintain the obtained results.

Changes in training environments (for example: greater opportunities for dialogue, meetings focusing on Social Justice, encouraging research involved in Social Justice) could be realistic objectives in short term. The importance of students' perceptions had already been

highlighted by others authors (Beer et al., 2012; Miller et al., 2009) to influence their commitment to social justice in training spaces. For this reason, many educators have the objective to foster the engagement to promotion of Social Justice in students. Thus, it is convenient to develop assessments about the social justice orientation of students and teachers in order to determine the educational needs of social justice programs that could be applied at Secondary Education and University. In this sense, it should assess social justice representations of students to adapt to different understanding levels and elaborate appropriate programs to intervene in social justice attitudes. In addition, as previous studies have been shown (Cochran-Smith et al., 2012), this kind of assessment should also allow us to estimate changes of social justice representations after attendance to these programs.

Better methods can be developed to promote action and reduce injustices with previous assessment about the factors that contribute to social justice. It is our hope that these instruments can contribute to empirical evidence related to promotion of Social Justice in many fields of study. In this sense, future researches should continue to focus on social justice conceptualization of students, exploring how they move from the consciousness and representations of Social Justice to active participation involved in social change.

The development of these empirical studies has been done with the intention of knowing to transform, and they allow us to understand the representations and ways of thinking of students and teachers in the field of Social Justice. It is necessary to establish the bases that conceive a fair and quality education. Another society is possible by promoting greater Social Justice and acting according to the fundamental values of people.

REFERENCIAS

- Adams, M. y Bell, L. A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Agustín, S. (2014). *Necesidades infantiles y adolescentes en familias homoparentales. Un análisis desde la perspectiva de los padres y madres* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 6(2), 144-176.
- Aláez Corral, B. (2006). *Nacionalidad, ciudadanía y democracia. ¿A quién pertenece la Constitución?* Madrid, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Albalá, M. A. (2016). *Promoción de la Justicia Social en niños como motor de cambio hacia sociedades más justas* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Albert, A. P. (2016). La participación ciudadana como factor diferencial de los medios públicos. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 11, 177-182.
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid, España: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alvarado Arias, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-19.
- Álvarez, J. A. M. (2002). El INR (Impuesto Negativo sobre la Renta): una solución novedosa y eficiente a la pobreza. *Estudios de Economía Aplicada*, 20(2), 451-470.
- Anderson, J. B. y Bryjak, G. J. (1989). Out of the tower and into the street: University students and social justice issues. *Educational Research Quarterly*, 13(1), 47-56.
- Angulo, L. N. y Salazar, A. L. (2005). *Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Anzures, T. (2011). El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 363-388.
- Appiah, K.A. (2004). *The ethics of identity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Apple, M. W. (Ed.). (2009). *Global crises, social justice, and education*. Nueva York, NY: Routledge.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Morata
- Appel, R. y Muysken, P. (2006). *Language contact and bilingualism*. Londres, Inglaterra: Amsterdam University Press.
- Applebaum, B. (2004). Social justice education, moral agency, and the subject of resistance. *Educational Theory*, 54(1), 59-72.

- Archibugi, D. (2008). *The global commonwealth of citizens: toward cosmopolitan democracy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Aristizábal, A. B., Aguilar, J. F. L. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades: una propuesta para el debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 123-131.
- Arredondo, P. y Perez, P. (2003). Expanding multicultural competence through social justice leadership. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 282-289.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B. y Waitoller, F. R. (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Avendaño, M. (2010). La paridad participativa en la obra de Nancy Fraser. *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, 26, 58-70.
- Ávila, A. S. (2007). Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista brasileira de educação*, 12(34), 68-80.
- Ayers, W., Hunt, J. A. y Quinn, T. (Eds.). (1998). *Teaching for social justice*. Nueva York, NY: New Press.
- Ayers, W., Quinn, T. M. y Stovall, D. (Eds.). (2009). *Handbook of social justice in education*. Nueva York, NY: Routledge.
- Balardini, S. (Ed.). (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Ball, A. F. (2009). Toward a theory of generative change in culturally and linguistically complex classrooms. *American Educational Research Journal*, 46(1), 45-72.
- Ball, T., Dagger, R. y O'Neill, D. I. (2015). *Political ideologies and the democratic ideal*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Baluch, S. P., Pieterse, A. L. y Bolden, M. A. (2004). Counseling psychology and social justice Houston... we have a problem. *The Counseling Psychologist*, 32(1), 89-98.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York, NY: Freedman.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity implications for teacher education. *Journal of teacher education*, 52(1), 5-16.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education (3rd edition)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The educational forum*, 68(4), 296-305.
- Barbier, E. B. (1989). *Economics, natural resources scarcity and development conventional and alternative views*. Londres, Inglaterra: Earthscan Publications.
- Barea, E. M. G. (2008). Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales...¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural? *Educatio Siglo XXI*, 26, 225-240.

- Barreiro, A. (2008). El desarrollo de la creencia en un mundo justo: relaciones entre la construcción individual del conocimiento y los saberes producidos colectivamente. *Estudios de Psicología*, 29(3), 289-299
- Barreiro, A. (2009). La creencia en la justicia inmanente piagetiana: un momento en el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo. *Psyke (Santiago)*, 18(1), 73-84.
- Barreiro, A., Etchezahar, E. y Prado-Gasco, V. (2014). Creencia global en un mundo justo: validación de la escala de Lipkus en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 31(1), 57-72.
- Barreiro, A. y Zubieta, E. (2005). Justicia Inmanente y creencias en el Mundo Justo: dos procesos complementarios. *Anuario de investigaciones*, 12, 71-78.
- Barrett, A. M. (2009). *The education Millennium Development Goal beyond 2015: Prospects for quality and learners*. Bristol, Inglaterra: EdQual.
- Barrett, A., Ali, S., Clegg, J., Hinostroza, J. E., Lowe, J., Nikel, J., Novelli, M., Oduro, G., Pillay, M., Tikly, L. y Yu, G. (2007). *Initiatives to improve the quality of teaching and learning: A review of recent literature*. Bristol, Inglaterra: EdQual.
- Barry, B. M. (1997). *La justicia como imparcialidad*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Basterra, M. I. (2006). *El derecho fundamental de acceso a la información pública*. Buenos Aires, Argentina: Lexis Nexis.
- Becker, G. S. (1985). Human capital, effort, and the sexual division of labor. *Journal of Labor Economics*, 3(1), S33-S58.
- Beer, A. M., Spanierman, L. B., Greene, J. C. y Todd, N. R. (2012). Counseling psychology trainees' perceptions of training and commitments to social justice. *Journal of Counseling Psychology*, 59(1), 120.
- Beitz, C. R. (1999). Social and cosmopolitan liberalism. *International affairs*, 75(3), 515-529.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell, y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). Nueva York, NY: Routledge.
- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Bemak, F. y Chung, R. C. Y. (2007). Training counselors in social justice. *Counseling for social justice*, 2, 239-257.
- Bernet, J. T. y Càmara, A. N. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de educación*, 1, 23-43.

- Biesta, G., Lawy, R. y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, citizenship and social justice*, 4(1), 5-24.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanton, L. P., Pugach, M. C. y Florian, L. (2011). Preparing general education teachers to improve outcomes for students with disabilities. *American association of colleges for teacher education*, 1, 1-32.
- Blum, G., Wilson, M. y Patish, Y. (2015). Moving toward a more socially just classroom through teacher preparation for inclusion. *Catalyst: A Social Justice Forum*, 5(1), 4-13.
- Bobbio, N. (1986). El futuro de la democracia. *Revista de las Cortes Generales*, 2, 9-26.
- Bogotch, I. y Shields, C. M. (Eds.). (2014). *International handbook of educational leadership and social (in) justice*. Nueva York, NY: Springer.
- Boisier, S. y Canzanelli, G. (2009). Globalization and local development. *Universitas Forum*. Recuperado de <http://www.universitasforum.org/index.php/ojs/article/view/14/51>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 9-45.
- Bonafé, J. M. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español. *Educación*, 29, 11-29.
- Bonnycastle, C. (2011). Social Justice along a Continuum: A Relational Illustrative Model. *Social Service Review*, 85(2), 267-295.
- Bordalejo, M. M. (2010). Las becas y ayudas al estudio como elemento determinante de la continuidad escolar en el nivel secundario post-obligatorio. Un análisis de sensibilidad a partir de la aplicación del Propensity Score Matching. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5(5), 561-582.
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2002). Egalitarian liberalism and justice in education. *The Political Quarterly*, 73(2), 181-190.
- Brighouse, H. y Robeyns, I. (Eds.). (2010). *Measuring justice: Primary goods and capabilities*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Broido, E. M. (2000). The development of social justice allies during college: A phenomenological investigation. *Journal of College Student Development*, 41(1), 3-18.

- Burnside, C. y Dollar, D. (1999). La ayuda, el sistema de incentivos y la reducción de la pobreza. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 778, 31-42.
- Cabrera, A. (1993). Comprensividad y diversidad en la ESO. *Aula de innovación educativa*, 12, 64-69.
- Caldwell, J. C. y Vera, E. M. (2010). Critical incidents in counseling psychology professionals' and trainees' social justice orientation development. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3), 163-176.
- Campbell, J. R., Hombo, C. M. y Mazzeo, J. (2000). *NAEP 1999 trends in academic progress: Three decades of student performance*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Cannon, M. E. (2009). *Social Justice Handbook: Small steps for a better world*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Cantarero Prieto, D. y Moreno Mencía, P. (2010). Dependencia y empleo: un análisis empírico con la Encuesta de Discapacidades y Atención a la Dependencia (EDAD) 2008. *Fundación de las cajas de Ahorros*, 578, 1-62.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. y George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39, 55-64.
- Carr, P. (2008). Educating for democracy: With or without social justice. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117-136.
- Carvalho, S. R. (2008). Promoción de la Salud,"empowerment" y educación: una reflexión crítica como contribución a la reforma sanitaria. *Salud colectiva*, 4(3), 335-347.
- Casal, J. (2000). Comprensividad o externalización: el dilema de los sistemas educativos ante el fracaso escolar. En *Ágora XII* (pp. 137-150). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Casal, P. (2000). Ideas para una teoría de la justicia universal con una intención cosmopolita. *Isegoría*, 22, 153-164.
- Castells, M. y Pekka, H. (2002). *El Estado del bienestar y la sociedad de la información: el modelo finlandés*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castro, A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198-210.
- Catapano, S. (2006). Teaching in urban schools: Mentoring pre-service teachers to apply advocacy strategies. *Mentoring & Tutoring*, 14(1), 81-96.
- Cazden, C. (2012). A framework for social justice in education. *International Journal of Educational Psychology*, 1(3), 178-198.
- Ceballos Fernández, M. (2012). Ser madres y padres en familias homoparentales: análisis del discurso de sus percepciones sobre la educación de sus hijos/as. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 143-158.

- Chen-Hayes, S. F. (2001). Social justice advocacy readiness questionnaire. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 13(1), 191-203.
- Cívico, F. J. A., Moriana, J. A., Cabrera, J. H., Cabrera, R. A., Osuna, M. J. P. y Olivares, R. R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(8), 35-47.
- Clayton, R. R., Cattarello, A. M. y Johnstone, B. M. (1996). The effectiveness of Drug Abuse Resistance Education (Project DARE): 5-year follow-up results. *Preventive medicine*, 25(3), 307-318.
- Cochran-Smith, M. (1999). Learning to teach for social justice. En G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: Ninety-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 114-144). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2006). Teacher education and the need for public intellectuals. *The New Educator*, 2(3), 181-206.
- Cochran-Smith, M. (2008). The new teacher education in the United States: Directions forward. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(4), 271-282.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. En M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins, y A. Lieberman (Eds.), *The Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Nueva York, NY: Springer Publishing.
- Cochran-Smith, M., Davis, D. y Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. En J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 931-975). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A. M. y Mitchell, K. (2010). Teacher education for social justice: What's pupil learning got to do with it? *Berkeley Review of Education*, 1(1), 35-61.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M. y Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as cross cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198.
- Cohen, D. J., De la Vega, R. y Watson, G. (Eds.). (2001). *Advocacy for social justice: A global action and reflection guide*. Bloomfield, CT: Kumarian.
- Cole, M. (Ed.). (2000). *Education, equality and human rights: Issues of gender, race, sexuality, disability and social class*. Nueva York, NY: Routledge.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Colquitt, J. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Constantine, M. G., Hage, S. M., Kindaichi, M. M. y Bryant, R. M. (2007). Social justice and multicultural issues: Implications for the practice and training of counselors and counseling psychologists. *Journal of Counseling & Development*, 85(1), 24-29.
- Cook, S. W. (1990). Toward a psychology of improving justice: Research on extending the equality principle to victims of social injustice. *Journal of Social Issues*, 46(1), 147-161.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Corning, A. F. y Myers, D. J. (2002). Individual orientation toward engagement in social action. *Political Psychology*, 23(4), 703-729.
- Cortina, A. (2004). Educar para una ciudadanía cosmopolita. *Madrid, Diario El País*, 11(2), 04.
- Courtis, C. (2004). *Discapacidad e inclusión social: retos teóricos y desafíos prácticos. Algunos comentarios a partir de la Ley 51/2003*. Madrid, España: Jueces para la Democracia.
- Coutinho, M. J. y Oswald, D. P. (2000). Disproportionate representation in special education: A synthesis and recommendations. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 135-152.
- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. En R.L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2ª Ed.) (pp. 234-256). Washington, DC: American Council on Education.
- Crowe, E. (2008). Teaching as a profession: A bridge too far? En M. Cochran-Smith, S. Feiman Nemser, J. McIntyre, y K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 989-999). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 79-93.
- Cuervo, H. (2012). Enlarging the social justice agenda in education: an analysis of rural teachers' narratives beyond the distributive dimension. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 83-95.
- Cummins, J. y Swain, M. (2014). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Dahl, R. A. (1992). *La democracia y sus críticos*. Barcelona, España: Paidós.
- Dahl, R. A. (1999). *La democracia: una guía para los ciudadanos*. Madrid, España: Taurus.
- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: about the personal belief in a Just World Scale's validity. *Social Justice Research*, 12, 79- 98.
- Dalbert, C. (2009). Belief in a just world. En M. Leary y R. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 288-297). Nueva York, NY: Guilford Publications.
- Dalbert, C., Montada, L. y Schmitt, M. (1987). The belief in a just world as a motive: validity correlates of two scales. *Psychologische Beiträge*, 29, 596-615.
- Dalton, R. J. (2009). *The good citizen: How a younger generation is reshaping American politics*. Washington, DC: CQPress.

- Darling-Hammond, L., French, J. y García-Lopez, S. P. (2002). *Learning to teach for social justice*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- De Asís Roig, R. (2006). *Derechos humanos y discapacidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediar-Dykinson.
- De Silva, N. (2009). *Inclusive education and social justice* (Tesis doctoral). Atlantic International University, USA.
- Dean, J. K. (2009). *Quantifying social justice advocacy competency: Development of the social justice advocacy scale* (Tesis doctoral). Georgia State University, USA.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Nueva York, NY: Touchstone.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. Nueva York, NY: Dover Publications.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37(1), 17-47.
- Dieterlen, P. (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En A. Ziccardi (Ed.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 13-21). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Doncel, L. M., Sainz, J. y Sanz, I. (2012). An estimation of the advantage of charter over public schools. *Kyklos*, 65(4), 442-463.
- Doppen, F. H., Feinberg, J. R. y Arrowood-Schultheis, C. M. (2014). Young Adolescents' Knowledge and Notions of Citizenship. *Citizenship, Social and Economics Education*, 13(1), 14-25.
- D'Souza, L., Miller, G., McQuillan, P., Scheopner, A., Mitchell, K., Gleeson, A. M. y Cochran-Smith, M. (2007). Reflecting on pupil learning: Growing as a teacher. En *annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, España: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Duncan-Andrade, J. M. (2005). Developing Social Justice Educators. *Educational Leadership*, 62(6), 70-73.
- Dworkin, R. (1981). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy & Public Affairs*, 10(4), 283-345.
- Echavarría, J. J. S. (1999). El régimen constitucional del bilingüismo: La cooficialidad lingüística como garantía institucional. *Revista española de derecho constitucional*, 19(55), 11-41.
- Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla, España: Eduforma.

- Enguita, M. F. (2014). Del derecho incompleto a la educación: gratuidad escolar, costes indirectos y política educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 22, 1-27.
- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L. H. y Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring change in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4(4), 267-290.
- Escudero, J.M. (2005). *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. Murcia, España: Jornadas sobre Exclusión Social.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Madrid, España: Paidós Iberica.
- Etchezahar, E., Barreiro, A., Jacott, L., Maldonado, A. (2016). Psychometric properties of the Social Justice Representations (SJR) Scale. En L. Jacott y A. Maldonado, *A framework for citizenship oriented to social justice. Reflections and research analysis*. Simposio presentado en 2016 Jean Monnet CiCe Network Conference: Education, Citizenship and Social Justice: Innovation, Practices and Research.
- Etchezahar, E., Barreiro, A., Maldonado, A. y Jacott, L. (2016). Análisis psicométrico de la Escala de Representaciones de Justicia Social (SJRS). En A. Maldonado, *Desarrollo Humano, Educación para la Ciudadanía y Justicia Social*. Simposio presentado en el XVI congreso nacional y VII congreso iberoamericano de pedagogía: democracia y educación en el Siglo XXI, Madrid, España.
- Etxazarra, L. (2007). La legalización del matrimonio homosexual (el cómo y el porqué de una movilización). *Papeles del CEIC*, 2007(1), 1-30.
- Fallon, D. (2006). The Buffalo Upon the Chimney: The Value of Evidence. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 139-154.
- Farr, R. (1984). *Social representations*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Farr, R. (1993). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamientos y vida social* (pp. 495-506). Barcelona, España: Paidós.
- Farr, R. (1994). Attitudes, social representations and social attitudes. *Papers on social representations*, 3(1), 30-33.
- Farrelly, C. (2004). Taxation and distributive justice. *Political Studies Review*, 2(2), 185-197.
- Fearon, J. D. (1999). Electoral accountability and the control of politicians: selecting good types versus sanctioning poor performance. En A. Przeworski, S. Stokes, y B. Manin (Eds.), *Democracy, accountability, and representation* (pp. 55-97). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Fernández, E. G. y García, F. J. F. (2015). La participación ciudadana en Europa: un análisis comparado desde los contextos sociopolíticos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 235-260.
- Fernández, M. C. (2009). La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. *Aula abierta*, 37(1), 67-78.
- Fernández-González, A., Jacott, L. y Maldonado, A. (2013). Towards a developmental conceptualization of education of citizens as promoters of social justice. En P. Cunningham (Ed.), *Identities and citizenship education: controversy, crisis and challenges* (pp. 486-491). Londres, Inglaterra: Cice.

- Finn, J. y Voelk, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(13), 249-268.
- Font, J. (2004). Participación ciudadana y decisiones públicas: conceptos, experiencias y metodologías. *Participación ciudadana y políticas sociales en el ámbito local*, 1, 23-42.
- Fouad, N. A., Gerstein, L. y Toporek, R. L. (2006). Social justice and counseling psychology in context. En R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, y T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 1–16). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fox, D. R. (2003). Awareness is good, but action is better. *The Counseling Psychologist*, 31, 299–304.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New left review*, 1(212), 68-93.
- Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista internacional de filosofía política*, 8, 18-40.
- Fraser, N. (1998). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. En L. Ray y A. Sayer (Eds.), *Culture and Economy after the Cultural Turn* (pp. 25-52). Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New left review*, 4, 55-68.
- Fraser, N. (2008). Abnormal justice. *Critical Inquiry*, 34(3), 393-422.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo: del capitalismo gestionado por el estado a la crisis neoliberal*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres, Inglaterra: Verso Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Argentina: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Furnham, A. (1985). Just world beliefs in an unjust society: A cross cultural comparison. *European Journal of Social Psychology*, 15(3), 363-366.

- Furnham, A. (1993). Just world beliefs in twelve societies. *The Journal of Social Psychology*, 133(3), 317-329.
- Furnham, A. (1998). Measuring beliefs in a just world. En L. Montada y M. Lerner (Eds), *Responses to victimizations and belief in the just world* (pp. 141-162). Nueva York, NY: Plenum.
- Furnham, A. (2003). Belief in a just world: Research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 795-817.
- Furnham, A. y Procter, E. (1989). Belief in a just world: review and critique of the individual difference literature. *British Journal of Social Psychology*, 28, 365-384.
- Gable, R. y Wolf, M. (1993). *Instrument development in the affective domain: measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Nueva York, NY: Kluwer Academic Publishers.
- Gainor, K. A. (2005). Social Justice The Moral Imperative of Vocational Psychology. *The Counseling Psychologist*, 33(2), 180-188.
- Gajardo, M. y De Andraca, A. M. (1988). *Trabajo infantil y escuela*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Galán, J. I. P. (2011). Diversidad familiar, homoparentalidad y educación. *Cuadernos de pedagogía*, 414, 41-44.
- Gamoran, A. (1990). The consequences of track-related instructional differences for student achievement. Comunicación presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Boston.
- Gamoran, A. y Mare, R.D. (1989). Secondary School tracking and educational inequatlity: Compensation; reinforcement or neutrality?. *American Journal of Sociology*, 94, 1146-1183.
- Garcés Montoya, Á. (2010). De organizaciones a colectivos juveniles: Panorama de la participación política juvenil. *Última década*, 18(32), 61-83.
- García, I. F., Hernán, E. V. y Lapponi, S. F. (2002). *El conflicto en el centro escolar: el modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid, España: La Catarata.
- García, J. A. C. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social*, 17, 123-136.
- García, C. L., Rodríguez, A. G., Pairó, N. S., Rodríguez, F. M. G., González, A. T., Valls, A. T. y Aguilar, M. E. C. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, España: Graó.
- García-Vélez, T. (2016). Representaciones de la ciudadanía: una visión cosmopolita (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Garmon, M. A. (2005). Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Educational Studies*, 38(3), 275-286.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.

- Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.
- Gewirtz, S. y Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Ginns, P., Loughland, A., Tierney, R. J., Fryer, L., Amazan, R. y McCormick, A. (2015). Evaluation of the learning to teach for social justice-beliefs scale in an Australian context. *Higher Education Research & Development*, 34(2), 311-323.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.
- Gil, D. G. 2006. Reflections on Health and Social Justice. *Contemporary Justice Review*, 9(1), 39-46.
- Goikoetxea, B. Z. (2002). *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona, España: Icaria.
- Goikoetxea, J. y Ros, I. (2007). Niveles de participación e implicación de alumnos según tipos de centro y etapas educativas. En J. Goikoetxea y M. Vizcarra (Eds.), *Los retos actuales en la investigación y la formación profesionalizadora de los estudios de magisterio* (pp. 188-197). Vitoria, España: VitoriaGasteiz.
- González, N. (2008). La desnacionalización de la ciudadanía: el derecho al voto de los extranjeros como requisito para la integración social. *V Jornadas de Filosofía política*, 1, 1-10.
- González, M. N. (2012). De un modelo bidimensional a un modelo tridimensional de justicia: el replanteamiento teórico feminista de Nancy Fraser. *Educación y humanismo*, 14(23), 179-194.
- González, M. A. (2015). Redes sociales para superar la censura informativa: el caso de China y la revolución de los paraguas. *Ambitos: Revista internacional de comunicación*, 28, 14-20.
- González-González, M. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares. *Educación*, 29, 167-182.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (Eds.). (2004). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. Nueva York, NY: Logman.
- Goodman, D. J. (2000). Motivating people from privileged groups to support social justice. *Teachers College Record*, 102(6), 1061-1085.
- Goodman, D. J. (2001). *Promoting diversity and social justice: Educating people from privileged groups*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Goodman, J. y Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 13(2), 1-20.
- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E. y Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32(6), 793-836.
- Grant, C. y Agosto, V. (2008). Teacher capacity and social justice in teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman Nemser, J. McIntyre, y K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher*

- education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 175-200). Filadelfia, PA: Taylor and Francis.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. Maidenhead, Inglaterra: Open University Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guijarro, M. R. B. (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gutián, E. G. (2001). Crisis de la representación política: las exigencias de la política de la presencia. *Revista de Estudios Políticos*, 111, 215-226.
- Gurian, M. y Henley, P. (2001). *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gutiérrez, E. J. D. (2014). Una amenaza para la escuela pública: Laicidad, privatización y segregación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 81, 105-120.
- Gutmann, A. (1995). Civic education and social diversity. *Ethics*, 105(3), 557-579.
- Gutmann, A. (2003). *Identity in democracy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. En J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp.71-96). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1994). Three normative models of democracy. *Constellations*, 1(1), 1-10.
- Habermas, J. (1997). La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho. *Revista de Filosofía*, 15, 25-47.
- Hackman, H. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38, 103-109.
- Hafer, C. L. (2000). Do innocent victims threaten the belief in a just world? Evidence from a modified Stroop task. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 165-173.
- Ham, J. y Van den Bos, K. (2008). Not fair for me! The influence of personal relevance on social justice inferences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 699-705.
- Hanushek, E. y Wößmann, L. (2008). *Education quality and economic growth*. Washington, DC: World Bank.
- Harris, D. L. y Bordere, T. C. (Eds.). (2016). *Handbook of Social Justice in Loss and Grief: Exploring Diversity, Equity, and Inclusion*. Abingdon, Inglaterra: Routledge.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Florencia, Italia: Unicef.
- Hartnett, D. (2001). *The history of justice*. Comunicación presentada en The Social Justice Forum. Loyola University, Chicago.

- Hatfield, E. y Rapson, R. L. (2005). Social justice and the clash of cultures. *Psychological Inquiry*, 16, 172–175.
- Havey, W. B. y Anderson, E. L. (2005). *Minorities in higher education 2003–2004: Twenty-first annual status report*. Washington, DC: American Council on Education.
- Hegel, G. W. F. (1973). *Fenomenología del espíritu*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Held, D. (2006). *Models of democracy*. Cambridge, Inglaterra: Polity.
- Held, D. y Mazzuca, S. (1997). *La democracia y el orden global: del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona, España: Paidós.
- Hellman, D., Bazan, D. E., Wagoner, C. y Heuser, F. (2013). *Measures of pre-service music teachers' commitment to social justice*. Comunicación presentada en Fifth Biennial Colloquium for Instrumental Music Teacher Educators, Ohio.
- Helms, J. E. (2003). A pragmatic view of social justice. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 305-313.
- Herr, E.L. (1979). *Guidance and Counseling in the schools: Perspective on the Past, Present and Future*. Houston, TX: Shell Com.
- Hidalgo, Á. V. (2011). Bachillerato, excelencia y sociedad meritocrática. *La Ilustración liberal: revista española y americana*, 48, 2.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological bulletin*, 84(4), 712-722.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. En M. Lewis, M. Haviland-Jones y F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 440-455). Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid, España: Katz.
- Howe, K. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Howe, K. (1998). The interpretive turn and the new debate in education. *Educational Researcher*, 27(8), 13-20.
- Hurtado, S. (2007). Linking diversity with the educational and civic missions of higher education. *The Review of Higher Education*, 30(2), 185-196.
- Hurtado, S., Engberg, M. E., Ponjuan, L. y Landreman, L. (2002). Students' precollege preparation for participation in a diverse democracy. *Research in Higher Education*, 43(2), 163-186.
- Hytten, K. y Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *The Journal of Educational Foundations*, 25(1), 7-24.

- Ioé, C. (2008). Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 103, 95-104.
- Ireson, J. y Hallam, S. (1999). Raising Standards: is ability grouping the answer?. *Oxford Review of Education*, 25 (3), 343-358.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Ivey, A. E. y Collins, N. M. (2003). Social justice: A long-term challenge for counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 290-298.
- Izaguirre, M. M. R. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2012). Social justice and citizenship education. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.) *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 511 – 517). Londres, Inglaterra: CiCe.
- Jacott, L., Linaza, J. y Maldonado, A. (2012). *Justicia Social: Una aproximación desde la psicología del desarrollo y de la educación*. Comunicación presentada en el Seminario Sobre la Educación para la Justicia Social. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2013). La educación para la ciudadanía: Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(1), 5-13.
- Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T. y Seguro, V. (2014). Representations of social justice amongst Spanish teachers and students. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.) *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education* (pp. 122-139). Londres, Inglaterra: CiCe.
- Jacott, L., Maldonado, A., Pérez-Manjarrez, E., Sainz, V., García-Vélez, T., Juanes, A., Fernández, A., Agustín, S. (2016). Social Justice in education: capabilities, well-being, and social justice-oriented citizens. En L. Jacott y A. Maldonado, *A framework for citizenship oriented to social justice. Reflections and research analysis*. Simposio presentado en 2016 Jean Monnet CiCe Network Conference: Education, Citizenship and Social Justice: Innovation, Practices and Research.
- Jacott, L., Maldonado, A., García, T., Sainz, V., Juanes, A., Seguro, V. y Agustín, S. (2016). Desarrollo humano, bienestar y ciudadanía orientada a la Justicia Social. En A. Barreiro, *Justicia Social, Educación para la ciudadanía y desarrollo humano*. Comunicación presentada en 2º Congreso Latinoamericano para el avance de la Ciencia Psicológica. Buenos Aires, Argentina.
- Jiménez, R. T. y Jiménez, N. T. (2015). Representaciones sociales de los conceptos de justicia, convivencia, igualdad, equidad y justicia comunitaria de los usuarios de la conciliación en equidad en la localidad de San Cristóbal de Bogotá. *Revista Republicana*, 16, 227-251.
- Jordán, O. R. C. y Vicedo, J. P. (2012). Consideraciones sobre el velo islámico en las clases de educación física. *Sportk*, 1(1), 13-17.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona, España: Paidós.

- Jornet-Meliá, J. M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2015). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 111-126.
- Juanes, A., Pérez-Manjarrez, E. y Fernández-González, A. (2013). Social Justice Representations of primary students. En P. Cunningham (Ed.), *Identities and Citizenship Education: Controversy, crisis and challenges* (pp. 511 – 515). Londres, Inglaterra: CiCe.
- Juanes, A., Sainz, V., García-Vélez, T., Maldonado, A. y Jacott, L. (2016). Social justice: A qualitative and quantitative study of representations of social justice in children of primary education. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-5.
- Kapustka, K. M., Howell, P., Clayton, C. D. y Thomas, S. (2009). Social justice in teacher education: a qualitative content analysis of NCATE conceptual frameworks. *Equity & Excellence in Education*, 42(4), 489-505.
- Kiselica, M. S. y Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 79(4), 387-397.
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. Munich, Alemania: OECD Reports.
- Kleinfeld, J. (1999). Student performance: Males versus females. *Public interest*, 134, 3.
- Klinsberg, B. (2003). Hacia una visión de la política social en América Latina: Desmontando mitos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(21), 9-37.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development moral stages and the idea of justice*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Lahlou, S. (2015). Social representations and social construction: The evolutionary perspective of installation theory. *The Cambridge Handbook of Social Representations*, 193, 210-223.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14-27.
- Landorf, H., Rocco, T. y Nevin, A. (2007). Creating permeable boundaries: Teaching and learning for social justice in a global society. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 41-56.
- Landrobe, H. S. (2014). El Bachillerato de Excelencia Una breve crónica. Una visión personal. Un balance provisional. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 43, 211-224.
- Laporta San Miguel, F. J. (1989). Sobre la teoría de la democracia y el concepto de representación política: algunas propuestas para debate. *DOXA*, 6, 121-141.

- Laughland, J. (2002). Human Rights and the Rule of Law: Achieving Universal Justice?. En D. Chandler, *Rethinking Human Rights* (pp. 38-56). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British journal of educational studies*, 54(1), 34-50.
- Lazar, A. (2007). It's not just about teaching kids to read: Helping preservice teachers acquire a mindset for teaching children in urban communities. *Journal of Literacy Research*, 39(4), 411-443.
- Lazar, A. (2012). The Possibilities and Challenges of Developing Teachers' Social Justice Beliefs. *Online Yearbook of Urban Learning, Teaching, and Research*, 13, 33-40.
- Lazar, A. (2013). Degrees toward social justice teaching: Examining the dispositions of three urban early-career teachers. *The Urban Review*, 45(5), 701-727.
- Lazear, E. P. y Rosen, S. (1990). Male-female wage differentials in job ladders. *Journal of Labor Economics*, 8(1), S106-S123.
- Lee, J. (2002). Racial and ethnic achievement gap trends: Reversing the progress toward equity? *Educational Researcher*, 31(1), 3-12.
- Leman, P. J. (1998). Social relations, social influence and the development of knowledge. *Papers on Social Representations*, 7(1), 41-56.
- Lent, R. W. y Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14, 12-35.
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Hill, C. E. y Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor Activity Self-Efficacy Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 97-108.
- León, O. G. y Montero, I. (2007). *Métodos de Investigación en psicología y Educación*. Madrid, España: Mc-Graw-Hill.
- Lerner, M.J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Nueva York, NY: Plenum Press.
- Lerner, M. y Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85, 1031-1051.
- Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just world scale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual Differences*, 12(11), 1171-1178.
- Lipkus, I.M., Dalbert, C. y Siegler, I.C. (1996). The importance of distinguishing the belief in a just world for self versus for others: implications for psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(7), 666-677.
- Lijphart, A. (2000). *Modelos de democracia. Formas de gobierno y resultados en treinta y seis países*. Barcelona, España: Ariel.

- Liss, M., Crawford, M. y Popp, D. (2004). Predictors and correlates of collective action. *Sex Roles*, 50(11), 771-779.
- Livermore, G. A., Stapleton, D. C., Nowak, M. W., Wittenburg, D. y Eiseman, E. D. (2000). *The economics of policies and programs affecting the employment of people with disabilities*. Ithaca, NY: Cornell University.
- López-Azuaga, R. (2011). El papel del delegado de grupo de alumnos en los centros educativos de Educación Secundaria. *Enfoques Educativos*, 84, 17-35.
- López, M. A. P. (1988). *Discriminación de la mujer en el mercado de trabajo español: una aproximación empírica a la discriminación salarial*. Madrid, España: Ministerio de trabajo y seguridad social.
- Ludlow, L. H., Enterline, S. E. y Cochran-Smith, M. (2008). Learning to teach for social justice-beliefs scale: An application of Rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(4), 194-214.
- Ludlow, L., Pedulla, J., Enterline, S., Cochran-Smith, M., Loftus, F., Salomon-Fernandez, Y. y Mitescu, E. (2008). From students to teachers: Using surveys to build a culture of evidence and inquiry. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 319-337.
- Lugones, M. C. y Spelman, E. V. (1983). Have we got a theory for you! Feminist theory, cultural imperialism and the demand for 'the woman's voice'. *Women's Studies International Forum*, 6(6), 573-581.
- Luño, A. E. P. (2004). *Ciberciudadaní@ o ciudadaní@. com?*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lyle, S. (1999). An investigation of pupil perception of mixed-ability grouping to enhance literacy in children aged 9-10. *Educational Studies*, 25(3), 283-297.
- Lynch, K. (1995). Equality and resistance in higher education. *International Studies in Sociology of Education*, 5(1), 93-111.
- Lynch, K. y Lodge, A. (2002). *Equality and power in schools: Redistribution, recognition and representation*. Londres, Inglaterra: Routledge Falmer.
- Macklin, R. (2004). Ética de la investigación internacional: el problema de la justicia hacia los países menos desarrollados. *Acta bioethica*, 10(1), 27-36.
- Maldonado, A., Jacott, L., Pérez-Manjarrez, E., Sainz, V., Juanes, A., Fernández, A., Seguro-Gómez, V. y Agustín, S. (2016). Capacidades, bienestar y ciudadanía orientada a la Justicia Social. En A. Maldonado (coordinador), *Desarrollo Humano, Educación para la Ciudadanía y Justicia Social*. Simposio llevado a cabo en el XVI congreso nacional y VII congreso iberoamericano de pedagogía: democracia y educación en el Siglo XXI, Madrid, España.
- Maldonado, A., Jacott, L., Pérez-Manjarrez, E., Sainz, V., Plasencia, M., García, T., Juanes, A., Barreiro, A., Agustín, S. (2016). Representations of Social Justice in children: capabilities, well-being and social justice-oriented citizens. En A. Maldonado (coordinador), *Capability and Diversity in a Global Society*. Comunicación presentada en 2016 HDCA Annual Convergence. Tokio, Japón.
- Maldonado, A., Jacott, A., Sainz, V., Juanes, A., García, T., Seguro, V. y Agustín, S. (2016). Perspectiva del desarrollo de las Representaciones de Justicia Social de estudiantes y docentes. En A. Barreiro,

Justicia Social, Educación para la ciudadanía y desarrollo humano. Comunicación presentada en 2º Congreso Latinoamericano para el avance de la Ciencia Psicológica. Buenos Aires, Argentina.

- Maldonado, T. y Vitale, C. (1998). *Crítica de la razón informática*. Barcelona, España: Paidós.
- Mancebón, M.J. y Muñiz, M.A. (2008). Private versus Public High Schools in Spain: disentangling managerial and program efficiencies. *Journal of the Operational Research Society*, 59(7), 892-901.
- Manga, A. M. (2011). Contacto entre lenguas locales y lenguas extranjeras. Caso de un entorno plurilingüe. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 9, 7-17.
- Marshall, C. y Oliva, M. (Eds.). (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Martín-Sánchez, M. (2011). Aproximación histórica al tratamiento jurídico y social dado a la homosexualidad en Europa. *Estudios constitucionales*, 9(1), 245-276.
- Martínez, F. R. (2011). El problema constitucional del Hijab. Los símbolos religiosos en el espacio público. *Revista general de derecho constitucional*, 13, 65-75.
- Martínez, M. A. (2004). La representación política y la calidad de la democracia. *Revista mexicana de Sociología*, 66(4), 661-710.
- Martínez, P. J. H. (1995). Análisis empírico de la discriminación salarial de la mujer en España. *Investigaciones económicas*, 19(2), 195-215.
- Martínez, M. y Martínez, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre: reflexiones y experiencias, una mirada desde los adultos y la infancia*. Madrid, España: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Martínez-Domínguez, B. (2011). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-31.
- Massó-Garrote, M. F. (1997). *Los derechos políticos de los extranjeros*. Madrid, España: Colex.
- Mateus, J. R. y Brasset, D. (2002). La globalización: sus efectos y bondades. *Economía y desarrollo*, 1(1), 65-77.
- McCarther, S. M., Davis, D. M., Nilsson, J., Marszalek, J. y Barber, C. (2012). Social Justice Advocacy Competency: a step on the journey to develop an analytic instrument to pinpoint development and build capacity in 21st Century School Leaders. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 26(1), 94-100.
- McCoach, D., Gable, R. y Madura, J. (2013). *Instrument development in the affective domain school and corporate applications*. Londres, Inglaterra: Springer.
- McDonald, M. (2005). The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 418-435.
- McDonald, M. (2008). The pedagogy of assignments in social justice teacher education. *Equity & Excellence in Education*, 41(2), 151-167.

- McDonald, M. y Zeichner, K. (2009). Social justice teacher education. En W. Ayers, T. Quinn y D. Stovall (Eds.), *The handbook of social justice in education* (pp. 595-610). Filadelfia, PA: Taylor & Francis.
- Mckerrow, K. (1997). Ability Grouping. *Journal for a Just & Caring Education*, 3(3), 333-343.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Boston, MA: Pearson Education
- McKinney, S. Haberman, M., Stafford-Johnson, D. y Robinson, J. (2008). Developing teachers for high poverty schools. *Urban Education*, 43(1), 68-82.
- Mediavilla, M. (2013). Heterogeneidad en el impacto de la política de becas en la escolaridad secundaria postobligatoria en España: un análisis por subgrupos poblacionales. *Estudios de economía*, 40(1), 97-120.
- Medrano, C. (1995). Las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo: Un estudio realizado en el País Vasco. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(4), 37-48.
- Merino, M. (1995). *La participación ciudadana en la democracia*. México: Instituto Federal Electoral.
- Meuret, D. (2002). School equity as a matter of justice. En W. Hutmacher, D. Cochrane y N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies* (pp. 93-111). Nueva York, NY: Kluwer academic publishers.
- Michelli, N. M. (2005). Education for democracy: What can it be? En N. M. Michelli y D. Keiser (Eds.), *Teacher education for democracy and social justice* (pp. 3-30). Nueva York, NY: Routledge.
- Michelli, N. M. y Keiser, D. (Eds.). (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Miller, D. (1991). Recent theories of social justice. *British Journal of Political Science*, 21(03), 371-391.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miller, M. J. y Sendrowitz, K. (2011). Counseling psychology trainees' social justice interest and commitment. *Journal of Counseling Psychology*, 58(2), 159.
- Miller, M.J., Sendrowitz, K., Connacher, C., Blanco, S., Muñoz de la Peña, C., Bernadi, S. y Morere, L. (2009). College students' social justice interest and commitment: A social-cognitive perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 56(4), 495-507.
- Miller, D. y Walzer, M. (1995). *Pluralism, justice, and equality*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Millet, O. F. (2011). Indicadores que mejoran la calidad en los centros educativos. Comunicación presentada en *IX Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual*. Instituto de ciencias de la Educación, Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Datos y Cifras Curso escolar 2015/2016*. Madrid, España: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- Moeschberger, S. L., Ordoñez, A., Shankar, J. y Raney, S. (2006). Moving from contact to change. En R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar y T. Israel, *Handbook for social justice in counseling psychology. Leadership, vision, and action* (pp. 472-486). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Montero, J. R., Font, J. y Torcal, M. (2006). *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*. Madrid, España: Centro de Investigaciones socialógicas (CIS).
- Montero, J. R., Gunther, R., Torcal, M. y Menezo, J. C. (1998). Actitudes hacia la democracia en España: legitimidad, descontento y desafección. *Revista Española de investigaciones Sociológicas (REIS)*, 83(98), 9-49.
- Morales, L. (2005). ¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España. *Revista Española de Ciencia Política*, 13, 51-87.
- Moreno, G., Grijalba, J. V. y Rodríguez, J. M. R. (1996). *La participación laboral femenina y la Discriminación salarial en España*. Madrid, España: Consejo Económico y Social.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, Francia: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemal.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social I: Influencias y Cambio de Actitudes. Individuos y Grupos*. Barcelona, España: Paidós.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II: Pensamiento y vida social*. Barcelona, España: Paidós.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations. Essays in social psychology*. Nueva York, NY: New York University Press.
- Moya-Maya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- Mullaly, B. (2007). *The New Structural Social Work*. Toronto, Canadá: Oxford University Press.
- Muñiz, M. y Suárez-Pandiello, J. (2011). Educación en valores y competencias sociales: Diferencias (o no) entre institutos públicos y colegios concertados. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 24(6), 208-222.
- Muñoz, C. G. (2002). Comprensividad, diversidad y calidad en las aulas. En P. Maragall (Ed.), *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo* (pp. 170-188). Madrid, España: Santillana.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández Castilla, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9(4), 3-6.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.

- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y evaluación psicométrica de la escala de actitudes hacia la justicia social en educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 215-233.
- Murphy, L. y Nagel, T. (2001). Taxes, redistribution, and public provision. *Philosophy & public affairs*, 30(1), 53-71.
- Murrell, P. (2006). Toward social justice in urban education: A model of collaborative cultural inquiry in urban schools. *Equity & Excellence in Education*, 39, 81-90.
- Nájera, P. M. U. (2012). El "Bachillerato de excelencia" de la Comunidad de Madrid. *Cuadernos de pedagogía*, 428, 86-89.
- Nelson, G. y Prilleltensky, I. (2010). *Community psychology: In pursuit of liberation and well-being*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Ngai, S. S. (2006). Service-learning, personal development, and social commitment: A case study of university students in Hong Kong. *Adolescence*, 41(161), 165-176.
- Nilsson, J. E. y Schmidt, C. K. (2005). Social justice advocacy among graduate students in counseling: An initial exploration. *Journal of College Student Development*, 46, 267-279.
- Nilsson, J. E., Marszalek, J. M., Linnemeyer, R. M., Bahner, A. D. y Misialek, L. H. (2011). Development and assessment of the social issues advocacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 258-275.
- Normand, R. y Zaidi, S. (2008). *Human rights at the UN: The political history of universal justice*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Norris, P. (2004). *Young people & political activism: from the politics of loyalties to the politics of choice?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, 11-13.
- Nussbaum, M. (1995). Human capabilities, female human beings. En M. Nussbaum y J. Glover (Eds.), *Women, Culture and Development* (pp. 61-105). Nueva York, NY: Clarendon Press.
- Nussbaum, M. (1997). Capabilities and Human Rights. *Fordham Law Review*, 66, 273-300.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2), 33-59.
- Nussbaum, M. (2004). Beyond the social contract: capabilities and global justice. *Oxford Development Studies*, 32(1), 3-18.

- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. y Cohen, J. (2013). Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (Eds.). (1998). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J. (1995). Two Cities Tracking and within-school segregation. *Teachers College Record*, 96(4), 681-691.
- Oakes, J. y Lipton, M. (1999). *Teaching to change the world*. Boston, MA: McGraw Hill Publishers.
- Oaxaca, R. (1973). Male-female wage differentials in urban labor markets. *International Economic Review*, 14(3), 693-709.
- O'Brien, K., Patel, S., Hensler-McGinnis, N. y Kaplan, J. (2006). Empowering undergraduate students to be agents of social change: an innovative service learning course in counseling psychology. En R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, T. Israel (Eds.), *Handbook for Social Justice in Counseling Psychology: Leadership, Vision, and Action* (pp. 59-73). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oikonomidoy, E. M., Brock, C. H., Obenchain, K. M. y Pennington, J. L. (2013). Demos as an explanatory lens in teacher educators' elusive search for social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(3), 231-241.
- Olweus, D. (1993). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Recuperado de <https://www.researchgate.net>.
- Onosko, J. J. (1991). Barriers to the promotion of higher-order thinking in social studies. *Theory & Research in Social Education*, 19(4), 341-366.
- Orriols, P., Oliart, J. y Roldán, E. (2004). Los servicios y actividades complementarias en la educación pública. *Índice: Revista de estadística y sociedad*, 8, 18-19.
- Ortiz-Sandoval, L. (2012). Bilingüismo y educación: la diferenciación social de la lengua escolar. *América Latina Hoy*, 60, 139-150.
- Osler, A. y Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Páez, D. (1987). Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. En D. Páez (Ed.), *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social* (pp. 297-317). Madrid, España: Fundamentos.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Cermi.
- Palacios, A. y Bariffi, F. J. (2014). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Ediciones Cinca.
- Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Patterson, N., Doppen, F. y Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191-206.
- Peterson, A., Hattam, R., Zembylas, M. y Arthur, J. (Eds.). (2016). *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice*. Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Pérez de la Fuente, O. (2011). Escalas de justicia y emancipación: Inclusión, redistribución y reconocimiento. *Revista internacional de filosofía*, 11, 378-391.
- Pérez-Manjarrez, E., Sainz, V., Plascencia, M., García-Vélez, T., Juanes, A., Agustín, S., Jacott, L. y Maldonado, A. (2015). *La formación de ciudadanos orientados hacia la Justicia Social*. Documento de trabajo. GICE: Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Pérez-Muñoz, C. (2007). Impuestos y justicia distributiva: una evaluación de la propuesta de justicia impositiva de Murphy y Nagel. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 16(1), 201-221.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pichardo-Galán, J. I. (2004). Same-sex couples in Spain. Historical, contextual and symbolic factors. *Institut national d'études démographiques*, 124, 159-174.
- Pindado, F. (2008). *La participación ciudadana es la vida de las ciudades*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Pitner, R. O. y Sakamoto, I. (2005). The role of critical consciousness in multicultural practice: Examining how its strength becomes its limitation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 684-694.
- Pogge, T. W. (1994). An egalitarian law of peoples. *Philosophy & Public Affairs*, 23(3), 195-224.
- Pogge, T. W. (1999). Human flourishing and universal justice. *Social Philosophy and Policy*, 16(01), 333-361.
- Pope-Davis, D. B., Liu, W. M., Nevitt, J. y Toporek, R. L. (2000). The development and initial validation of the Multicultural Environmental Inventory: A preliminary investigation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6(1), 57-64.
- Powell, A.G., Farrar, E. y Cohen, D.K. (1985). *The shopping mall high schools*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.

- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-Based Praxis in Community Psychology: Moving Toward Social Justice and Social Action. *American journal of community psychology*, 29(5), 747-778.
- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American journal of community psychology*, 49(1-2), 1-21.
- Prilleltensky, I. (2014). Justice and human development. *International Journal of Educational Psychology*, 3(3), 287-305.
- Prilleltensky, I. y Nelson, G. (1997). Community psychology: Reclaiming social justice. En D. Fox, I. Prilleltensky y S. Austin, *Critical psychology: an introduction* (pp. 166-184). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Prilleltensky, I. y Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. Londres, Inglaterra: Palgrave MacMillan.
- Prudencio, J. J. B. (2010). La ciudadanía cosmopolita de Martha Nussbaum. *Revista Internacional de Filosofía*, 3, 347-354.
- Rada, T. S. y López, N. C. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44.
- Ramírez, F. C. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(9), 333-352.
- Ramonet, I. (2001). *Impacto de la globalización en los países en desarrollo*. Mexico: CEMOS.
- Rasinski, K. A. (1987). What's fair is fair—or is it? value differences underlying public views about social justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 201-211.
- Rauber, I. (2003). *Movimientos sociales y representación política*. Buenos Aires, Argentina: Pasado y Presente XXI.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1985). Justice as fairness: political not metaphysical. En J. Feinberg y R. Shafer-Landau, *Reason and Responsibility* (pp.654-663). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Reason, R. D. y Davis, T. L. (2005). Antecedents, precursors, and concurrent concepts in the development of social justice attitudes and actions. *New Directions for Student Services*, 110, 5-15.
- Reisch, M. (2014). *The Routledge international handbook of social justice*. Abingdon, Inglaterra: Routledge.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 27(2), 472-482.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2, 102-119.

- Ritchhart, M. (2002). *Development of the Social Activism Beliefs Rating scale (SABR): an instrument to measure psychologists' attitudes toward social activism* (Tesis doctoral). Oklahoma State University, OK.
- Roberts, N. C. (2015). *The age of direct citizen participation*. Nueva York, NY: Routledge.
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9(2), 61-92.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84.
- Rodrigo, M. J. y González, J. P. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Rodríguez-Martos, A., Torralba, L. L. y Vecino, C. (1996). Decideix! Programa prevención del abuso de drogas en enseñanza secundaria: La experiencia de Barcelona. *Adicciones*, 8(2), 127-148.
- Rodrik, D. (2012). *La paradoja de la globalización: democracia y el futuro de la economía mundial*. Barcelona, España: Antoni Bosch editor.
- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2014). Family and state spending on education in Spain: differences between public and publicly-funded private educational institutions. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, 121-132.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Rosembaun, J.E. (1980). Social implications of educational grouping. *Review of Research in Education*, 50(3), 361-401.
- Rotenberg, E. y Wainer, A. (Eds.). (2010). *Homoparentalidades: nuevas familias*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Rothenberg, P. S. (2007). *Race, class, and gender in the United States*. Nueva York, NY: Worth.
- Rubio, C. G. y Hawrylak, M. F. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-16.
- Rubio-Moraga, A. (2013). Censura en la Red, restricciones a la libertad de expresión en Internet. *Acceso*, 13(08), 597-607.
- Rubin, Z. y Peplau, A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the national draft lottery. *Journal of Social Issues*, 29(4), 73-93.
- Rubin, Z. y Peplau, L. A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of social issues*, 31(3), 65-89.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ruiz, J. J. R. (2011). La prohibición del velo islámico en la enseñanza pública: la perspectiva de la igualdad de género. *Revista española de derecho constitucional*, 92, 103-140.
- Ruíz Bolívar, C. (1998). *Instrumentos y Técnicas de investigación educativa*. Barquisimeto, Venezuela: Ediciones CIDERG.

- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Sabbagh, C. y Schmitt, M. (Eds.). (2016). *Handbook of social justice theory and research*. Nueva York, NY: Springer.
- Sacristán, J. G. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sainz, V., García, T., Pérez-Manjarrez, E., Juanes, A., Fernández-González, T., Seguro, V. y Agustín, S. (2013). Validation of a social justice questionnaire. En P. Cunningham (Ed.), *Identities and Citizenship Education: Controversy, crisis and challenges* (pp. 516 – 521). Londres, Inglaterra: CiCe.
- Sainz, V., Juanes, A. y García-Vélez, T. (2013). Social justice representations of training teachers. En P. Cunningham (Ed.), *Identities and Citizenship Education: Controversy, crisis and challenges* (pp. 522 – 529). Londres, Inglaterra: CiCe.
- Sainz, V., Juanes, A., García, T., Agustín, S., Jacott, L. y Maldonado, A. (2014). Social justice representations of primary and secondary Spanish teachers and students. *Social justice and diversity in teacher education*, 1, 40-56.
- Sainz, V., Juanes, A., Jacott, L. y Maldonado, A. (2015). Representaciones sobre Justicia Social de estudiantes y profesores en centros de Educación Secundaria. *Avances en ciencias de la Educación y del desarrollo*, 1, 819-826.
- Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T., Jacott, L. y Maldonado, A. (2016). Social justice representations of students and teachers in Spain. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-6.
- Sainz, V., Juanes, A., Seguro, V., Maldonado, A., Jacott, L. (2016). Social Justice Representation of trainee and in-service teachers in Spain. En L. Jacott y A. Maldonado, *A framework for citizenship oriented to social justice. Reflections and research analysis*. Simposio presentado en 2016 Jean Monnet CiCe Network Conference: Education, Citizenship and Social Justice: Innovation, Practices and Research.
- Sainz, V., Plasencia, M., Juanes, A., Seguro, V. y Agustín, S. (2016). Perspectiva del desarrollo de las Representaciones de Justicia Social de estudiantes y docentes. En A. Maldonado (coordinador), *Desarrollo Humano, Educación para la Ciudadanía y Justicia Social*. Simposio llevado a cabo en el XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: democracia y educación en el Siglo XXI, Madrid, España.
- Salazar-González, J. (1997). Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria. Madrid, España: CIDE.
- Sallánez, J. G., Asparó, C. A. y García, B. P. S. (2013). El 'bullying' escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 17-38.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (Eds.). (2015). *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

- Sammut, G. (2015). Attitudes, social representations and points of view. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 96-112). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Sánchez, C. V. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La revue du REDIF*, 1, 15-22.
- Sánchez, J. L. M. (1998). *La Imagen de las ONG de desarrollo (Para ir dimensionando el Tercer Sector)*. Madrid, España: IEPALA Editorial.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE: Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(4), 56-76.
- Sandretto, S. (2004). "You know what I mean?": Initiating critical dialogue on the term social justice. *New Zealand Journal of Educational Leadership*, 19, 31-46.
- Sandretto, S. (2008). *Action research for social justice*. Wellington, Nueva Zelanda: Teaching and Learning Research Initiative.
- Sanz, F. J. P., Salvador, L. E. y Castel, A. G. (2009). Participación, gobierno democrático y resultados cooperativos: una perspectiva de RSE. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 65, 163-190.
- Segal, E. A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266-277.
- Sen, A. (1980). Equality of what? En G. B. Peterson (Ed.), *The Tanner Lecture on Human Values* (pp. 197-220). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1981). *Elección colectiva y bienestar social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam, Países Bajos: North-Holland.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. En M. Nussbaum and A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 30-54). Oxford, Inglaterra: Clarendon Press.
- Sen, A. (1995). Gender Inequality and Theories of Justice. En M. Nussbaum y J. Glover (Eds.), *Women, Culture and Development*, (pp. 259-73). Oxford, Inglaterra: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Sen, A. (1999). *Un nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist economics*, 10(3), 77-80.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Londres, Inglaterra: Penugin.
- Sepúlveda-Parra, C. (2010). *La representación social de la educación y sus implicaciones en la mejora escolar* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Sepúlveda-Parra, C., Brunaud-Vega, V. y Carreño González, C. (2016). Justicia social en la escuela: Representaciones de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 109-129.

- Singh, A. A., Hofsess, C. D., Boyer, E. M., Kwong, A., Lau, A. S., McLain, M. y Haggins, K. L. (2010). Social justice and counseling psychology: Listening to the voices of doctoral trainees. *The Counseling Psychologist*, 38(6), 766-795.
- Singh, A., Urbano, A., Haston, M. y McMahan, E. (2010). School counselors' strategies for social justice change: A grounded theory of what works in the real world. *Professional School Counseling*, 13(3), 135-145.
- Slavin, R.E. (1992). The nongraded elementary school: Great potential, but keep it simple. *Educational Leadership*, 50(2), 24-25.
- Slavin, R.E. (1995). Detracking and its detractors. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 220-222.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International journal of inclusive education*, 5(2), 167-177.
- Smith, A. (2005). *Wealth of nations*. Nueva York, NY: Modern Library.
- Sodowsky, G. R., Kuo-Jackson, P. Y., Richardson, M. F. y Corey, A. T. (1998). Correlates of self-reported multicultural competencies: Counselor multicultural social desirability, race, social inadequacy, locus of control racial ideology, and multicultural training. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 256-264.
- Speight, S. L. y Vera, E. M. (2004). A social justice agenda ready, or not? *The Counseling Psychologist*, 32(1), 109-118.
- Solé, I. (2002). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Horsori.
- Sotelo, H. (2002). La normativa en materia de empleo privado de las personas con discapacidad. *Boletín del Real Patronato*, 53, 31-41.
- Stein, M. S. (2008). *Distributive justice and disability: Utilitarianism against egalitarianism*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Stiglitz, J. E. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. Nueva York, NY: W.W. Norton & Company.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Suelves, J. M., Romero, R. y Sánchez-Turet, M. (2000). Prevención del abuso de drogas en la escuela secundaria tras la reforma educativa. Implantación de diversos programas en la ciudad de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 14(2), 131-138.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Syverson, M. A. (2009). Social Justice and Evidence-Based Assessment with the Learning Record. *Forum on public policy*, 2009(1), 1-27.
- Talleyrand, R. M., Chung, R. C. y Bemak, F. (2006). Incorporating social justice in counselor training programs: a case study example. En R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, T.

- Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 45-58). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tatum, B. D. (1997). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria? and other conversations about race*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista internacional de filosofía política*, 7, 10-19.
- Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de pesquisa*, 34(123), 555-572.
- Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. En G. Douglas (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: a project of the national council of teachers of mathematics* (pp. 127-146). Nueva York, NY: Macmillan Publishing Co.
- Tikly, L. (2010). *Towards a framework for understanding the quality of education*. Bristol, Inglaterra: EdQual.
- Tikly, L. y Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14.
- Tobler, N. S. y Stratton, H. H. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programs: A meta-analysis of the research. *Journal of primary prevention*, 18(1), 71-128.
- Topf, R. (1995). Beyond electoral participation. En H. D. Klingemann y D. Fuchs (Eds.), *Citizens and the State*, (pp. 52-91). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Toporek, R. L., Gerstein, L. H., Fouad, N. A., Roysircar y Israel, T. (Eds.). (2006). *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toporek, R. L. y Williams, R. (2006). Ethics and professional issues related to the practice of social justice in counseling psychology. En R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, y T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 17-34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toporek, R. L. y Liu, W. M. (2001). Advocacy in counseling: addressing race, class, and gender oppression. En Pope-Davis y Coleman (Eds.), *The Intersection of Race, Class, and Gender in Multicultural Counseling* (pp. 285-413). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torres-Harding, S. R., Siers, B. y Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American journal of community psychology*, 50(1), 77-88.
- Torres-Harding, S. R., Steele, C., Schulz, E., Taha, F. y Pico, C. (2014). Student perceptions of social justice and social justice activities. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(1), 55-66.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.
- Trilla, C. C. y Cabré, A. (2010). Las uniones homosexuales en España. Una caracterización sociodemográfica a partir del censo de 2001. *Revista de sociología*, 95(3), 565-583.

- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Trusty, J. y Brown, D. (2005). Advocacy competencies for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 8, 259-265.
- Unicef. (2011). *Estado mundial de la infancia 2011-Resumen Ejecutivo. La adolescencia una época de Oportunidades*. Nueva York, NY: Fondo de las naciones unidas para la infancia
- Unterhalter, E. (2005) Global inequalities, capabilities, social justice: the millennium development goal for gender equality in education. *International Journal for Educational Development*, 25(2), 222-122.
- Unterhalter, E. (2007). *Gender, Schooling and Global Social Justice*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1(1), 107-116.
- Van Beers, H. (2002). *Children's Participation: Experiences in Capacity Building and Training*. Estocolmo, Suecia: Save the Children Sweden.
- Vázquez-Barquero, A. (2009). *Desarrollo local. Una estrategia de creación de empleo*. Madrid, España: Pirámide.
- Vera, E. M. y Speight, S. L. (2003). Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles. *The Counseling Psychologist*, 31, 253-272.
- Verdugo-Alonso, M. Á., de Urríes, J., de Borja, F., Sánchez, M. C. y Benito, M. C. (2010). *Influencia de la protección social y el sistema de pensiones en la actividad y el acceso al empleo de las personas con discapacidad*. Madrid, España: Ministerio de Trabajo e inmigración.
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83–95.
- Vertovec, S. y Cohen, R. (Eds). (2002). *Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context and Practice*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Villar, A. (2010). *Mujeres y mercado laboral en España: cuatro estudios sobre la discriminación salarial y la segregación laboral*. Bilbao, España: Fundacion BBVA.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education a look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
- Villegas, A. M. y Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany, NY: SUNY Press.
- Vera, E. M. y Speight, S. L. (2003). Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 253-272.
- Vogel, L. (2011). Enacting social justice: perceptions of educational leaders. *Administrative Issues Journal. Education, Practice and Research*, 1(2), 69-82.

- Wagner, W. (2015). Representation in action. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 12-28). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Wagoner, B. (2015). Collective remembering as a process of social representation. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 143-162). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child development*, 55(3), 677-691.
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: What does the 'capabilities' approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 168-187.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110.
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163-185.
- Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies. A capabilities approach*. Berkshire, Inglaterra: McGraw-Hill Education.
- Walker, M. (2008). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 477-487.
- Walker, M. (2012). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384-393.
- Walker, M. y Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: a defense of pluralism and equality*. Nueva York, NY: Basic Book.
- Walzer, M. (1997). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wattenberg, M. P. (2015). *Is voting for young people?* Nueva York, NY: Routledge.
- Watts, R. J. (2004). Integrating social justice and psychology. *The Counseling Psychologist*, 32(6), 855-865.
- Wesselingh, A. (1997). Spheres of justice: the case of education. *International studies in sociology of education*, 7(2), 181-194.
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

- Wideen, M., Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178.
- Wiedeman, C. (2002). Teacher preparation, social justice, equity: A review of the literature. *Equity and Excellence in Education*, 35(3), 200-211.
- Wilkinson, L. C. y Marrett, C. B. (Eds.). (2013). *Gender influences in classroom interaction*. Orlando, FL: Academic Press.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. Paris, Francia: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Bloomington, IN: Center for Evaluation and Education Policy, Universidad de Indiana.
- Young, H. P. (1988). Distributive justice in taxation. *Journal of Economic Theory*, 44(2), 321-335.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2000). The five faces of oppression. En M. Adams, W. J. Blumenfeld, R. Castaneda, H. W. ~ Hackman, M. L. Peters, y X. Zúñiga (Eds.), *Readings for diversity and social justice* (pp. 35-49). Nueva York, NY: Routledge.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid, España: Cátedra.
- Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid, España: Paidós.
- Young, I. M. y Nussbaum, M. (2013). *Responsibility for justice*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Zajda, J. (Ed.). (2010). *Globalization, education and social justice*. Nueva York, NY: Springer.
- Zajda, J., Majhanovich, S. y Rust, V. (2006). *Education and social justice: Issues of liberty and equality in the global culture*. Países Bajos: Springer.
- Zuluaga, M. Y. S., Betancur, Y. C. y Jaramillo, O. A. (2014). Las representaciones sociales sobre desarrollo humano: su incidencia en la construcción del proyecto de vida. *Revista Gestión y Región*, 18, 117-132.
- Zeichner, K. (1993). *Educating teachers for cultural diversity*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Zeichner, K. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490-515.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university -based teacher educator on the future of college- and university -based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Zeichner, K. y Flessner, R. (2009). Educating teachers for critical education. En M. W. Apple, W. Au, y L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 296-311). Nueva York, NY: Routledge.

- Ziccardi, A. (2004). *Participación ciudadana y políticas sociales del ámbito local*. Distrito Federal, México: Instituto de Investigaciones Sociales.
- Zollers, N. J., Albert, L. R. y Cochran-Smith, M. (2000). In pursuit of social justice: Collaborative research and practice in teacher education. *Action in Teacher Education*, 22(2), 1-14.
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K. y Carpini, M. X. D. (2006). *A new engagement? Political participation, civic life, and the changing American citizen*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

ANEXOS



Facultad de Formación de
Profesorado y Educación



ANEXO 1

Cuestionario sobre Justicia Social

Estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato

Nombre del Instituto: _____

Curso: _____

Grupo: _____

Somos un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid que está llevando a cabo un proyecto cuya finalidad es conocer las ideas que tienen las/os estudiantes de ESO y Bachillerato sobre algunos temas sociales. Para ello queremos pedir tu colaboración respondiendo al cuestionario que ahora te presentamos.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

1. ¿En qué fecha naciste?

Día _____ Mes _____ Año _____

Edad _____


2. ¿Eres hombre o mujer?

Hombre ☐

Mujer ☐

3. ¿En dónde has nacido?

España ☐  Comunidad Autónoma _____

Otro país ☐  { ¿Cuál? _____
¿Desde hace cuántos años vives en España? ____ años (si es menos de 1 año pon un 0)

4. ¿Cuál es tu nacionalidad?

Sólo español ☐

Español y otra ☐ (especificar) _____

Sólo otra ☐ (especificar) _____

5. ¿En qué lengua/s aprendiste a hablar?

Castellano ☐ Catalán ☐ Euskera ☐ Gallego ☐ Otra ☐ ¿Cuál? _____

A continuación te presentamos una serie de situaciones hipotéticas y 3 posibles alternativas de actuación.

Marca con una X cuál de estas 3 alternativas consideras que es más justa.

Por favor, es muy importante que respondas a todas las preguntas.

1. **Gandacia es un país en el que viven y trabajan muchas personas que no tienen un conocimiento mínimo del idioma gandés. ¿Cuál de las siguientes opciones te parece la más adecuada?:**
 - ☐ A) Para ser ciudadano/a con todos los derechos se debería tener un conocimiento mínimo del idioma.
 - ☐ B) Para tener derecho a trabajar se debe tener un conocimiento mínimo del idioma.
 - ☐ C) Para ser ciudadano/a con todos los derechos no debería ser obligatorio tener un conocimiento mínimo del idioma.
2. **Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyarías tú?:**
 - ☐ A) Gastar todo el dinero necesario e iniciar las obras en el menor tiempo posible, para que Andrea pueda jugar como los demás.
 - ☐ B) Arreglar al menos la mitad del patio para que pueda jugar.
 - ☐ C) Gastar más en obras que beneficien a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como éste.
3. **Un derecho universal para todas las personas debería ser:**
 - ☐ A) Poder acceder a través de internet a cualquier información que esté en la web.
 - ☐ B) Tener un ordenador rápido para poder ver muchos sitios en poco tiempo.
 - ☐ C) El uso de los ordenadores de cualquier sitio (p.ej. el colegio, centros comerciales) para acceder a la red.
4. **Ana quiere ser la representante de su clase, pero su tutora cree que debería ser representante otra/o estudiante con mucho mejores calificaciones que ella. ¿Quién crees que debería ser representante?:**
 - ☐ A) Las/os estudiantes mejor valoradas/os por su tutora.
 - ☐ B) Solo deberían ser representantes las/os estudiantes con buenas calificaciones.
 - ☐ C) Cualquier estudiante que sea elegido aunque tenga malas calificaciones.
5. **Luisa está en 6º de primaria y tiene problemas de aprendizaje, lo que le produce muchas dificultades para atender en clase y seguir el ritmo de sus compañeras y compañeros. Por esta razón acude al aula una profesora de apoyo para que le sea más fácil entender las cosas y ayudarle en lo que necesita. ¿Qué piensas de esto?:**
 - ☐ A) Esto puede retrasar el ritmo de la clase e interferir en el aprendizaje de los demás estudiantes.
 - ☐ B) Es importante que se destinen apoyos extras y ayudas a los niños y niñas con dificultades.
 - ☐ C) Lo que tendría que hacer la familia de Luisa es llevarla a clases de apoyo por las tardes para reforzar, de manera que pueda seguir el ritmo de la clase.
6. **En un Centro de educación secundaria se va a nombrar una comisión formada por representantes de las familias y del profesorado que tiene que redactar la normativa de convivencia. Hay un debate sobre cómo tiene que ser la participación de las/os estudiantes en esta comisión. ¿Con cuál de estas opiniones estás más de acuerdo?:**
 - ☐ A) Deberían participar sólo el profesorado, equipo directivo y las familias porque son los que tienen más conocimiento del centro y tienen la experiencia de años anteriores.
 - ☐ B) Deberían participar también las/os estudiantes mayores porque tienen experiencia y conocen mejor el centro.
 - ☐ C) Deberían estar representados estudiantes de todos los cursos, ya que cada uno puede aportar un punto de vista diferente.

Por favor, elige sólo una opción para cada pregunta.

Recuerda, no dejes ninguna pregunta sin contestar, por favor.

- 7. En nuestra sociedad, las mujeres y los hombres que desempeñan el mismo puesto de trabajo no suelen ganar lo mismo. ¿Por qué crees que pasa esto?:**
- ☐ A) Las mujeres ganan menos porque están discriminadas.
 - ☐ B) Las mujeres ganan menos porque generalmente tienen otras obligaciones familiares.
 - ☐ C) Los hombres ganan más porque suelen comprometerse más con su trabajo.
- 8. Promenia es un país muy pobre que recientemente ha descubierto un yacimiento de petróleo que supondrá un aumento de la riqueza del país. Con los beneficios del petróleo el Gobierno debería:**
- ☐ A) Crear nuevos hospitales y escuelas públicas.
 - ☐ B) Estimular el desarrollo de nuevas empresas y la formación para el empleo.
 - ☐ C) Promover acuerdos con multinacionales para la extracción y comercialización del petróleo.
- 9. En las elecciones generales de cualquier país deberían tener derecho al voto:**
- ☐ A) Solamente las ciudadanas y ciudadanos que han nacido en ese país.
 - ☐ B) Todos los ciudadanos y ciudadanas que tengan la nacionalidad, hayan nacido o no en ese país.
 - ☐ C) Todos los ciudadanos y ciudadanas que vivan en ese país.
- 10. Pablo es un estudiante de 2º de ESO al que un grupo de su clase molesta y acosa continuamente. Santiago sabe lo que están haciendo sus amigos y amigas y quiere pararlo. ¿Qué es lo que debería hacer?:**
- ☐ A) Decirles que no pueden hacerle eso a Pablo y, si no le hacen caso, pedir ayuda a un adulto.
 - ☐ B) No intervenir en las disputas, para no perder a sus amigas y amigos.
 - ☐ C) Hablar con Pablo para ayudarlo a evitar y/o afrontar esas situaciones.
- 11. El gobierno de Lurtenia está muy preocupado con el consumo de alcohol entre adolescentes y quiere destinar una cuantiosa cantidad de dinero para hacer frente a ese problema en los centros de educación secundaria. ¿Qué crees que es mejor?:**
- ☐ A) Este dinero debería ser utilizado únicamente en aquellos centros en los que ya se ha visto que existe este problema para aplicar programas de tratamiento a los/as estudiantes que consumen mucho alcohol.
 - ☐ B) Debería repartirse ese dinero entre todos los centros para que realizaran obligatoriamente campañas de prevención del consumo de alcohol y tratamiento para los/as que consumen más.
 - ☐ C) Debería hacerse un estudio sobre las necesidades de cada centro y distribuir el dinero en función de sus dificultades y sus proyectos concretos.
- 12. Para elegir a los representantes políticos de un país, ¿qué te parece más justo?:**
- ☐ A) Garantizar que todas las comunidades o regiones de ese país estén representadas.
 - ☐ B) Garantizar que haya un porcentaje mínimo de representantes de cualquier colectivo desfavorecido de ese país.
 - ☐ C) Garantizar que los representantes políticos de ese país puedan ser elegidos por sus méritos y sus capacidades.
- 13. Tres personas son contratadas para hacer una obra. Una de ellas tiene una leve discapacidad que le hace ir más lento que los demás. ¿Cómo piensas que debe distribuirse el dinero de sus sueldos?:**
- ☐ A) Todas las personas deben cobrar lo mismo porque ocupan el mismo puesto.
 - ☐ B) Cada persona debe cobrar en función de su rendimiento.
 - ☐ C) Todas las personas deben cobrar lo mismo y el Estado debe compensar a la empresa económicamente.
- 14. En tu colegio hay varios alumnos y alumnas que apenas participan en actividades fuera del aula. ¿Qué harías tú para promover su participación?:**
- ☐ A) Pedir a los profesores y profesoras que organicen actividades que les ayuden a participar más.
 - ☐ B) Proponer junto con mis amigas y amigos una actividad.
 - ☐ C) Hablar y pensar con ellos y ellas en otras formas de participación.

**Por favor, elige sólo una opción para cada pregunta.
Recuerda, no dejes ninguna pregunta sin contestar, por favor.**

- 15. Rashida es una estudiante musulmana de 3º de ESO. En la clase de educación física no quiere quitarse el velo a pesar de que el profesor le insiste. ¿Cuál crees que debería ser la posición de la dirección del centro?:**
- ☐ A) Pedirle a ella y a su familia que respeten las normas de la clase.
 - ☐ B) Tratar el caso en la comisión de convivencia para reconsiderar las normas de diversidad cultural.
 - ☐ C) Permitirle que no vaya a las clases de educación física.
- 16. ¿Cuál de las siguientes formas de gestionar las ayudas económicas internacionales hacia los países más pobres te parece más justa?**
- ☐ A) Favorecer que las empresas multinacionales creen industrias para que contraten a la población local.
 - ☐ B) Financiar a la población local para que se formen y gestionen sus propias empresas.
 - ☐ C) Que personas expertas y asociaciones independientes sin ánimo de lucro ayuden a los gobiernos a crear infraestructuras sociales y económicas.
- 17. Algunos/as jóvenes piensan que además de votar para elegir gobernantes es necesario convocar consultas para decidir sobre temas muy importantes. ¿Qué piensas que es mejor?:**
- ☐ A) Que se convoquen consultas sobre temas culturales o del medio ambiente.
 - ☐ B) Que sería poco práctico consultar a las ciudadanas y ciudadanos continuamente, porque esa es la función de las personas que gobiernan.
 - ☐ C) Convocar consultas sobre los cambios importantes en los modos de participación y toma de decisiones.
- 18. Las familias de los/as estudiantes que proceden de otra región, país o religión, deben procurar que sus hijos e hijas:**
- ☐ A) Mantengan su cultura, creencias y costumbres.
 - ☐ B) Se adapten a la cultura, creencias y costumbres predominantes.
 - ☐ C) Decidan por sí mismos lo que creen mejor.
- 19. Para la asignación de becas, ¿Qué criterio debería tener mayor importancia?**
- ☐ A) La nota media del estudiante.
 - ☐ B) El nivel de ingresos económicos de la familia.
 - ☐ C) Ambos criterios por igual.
- 20. En un sistema de gobierno democrático, lo imprescindible es que:**
- ☐ A) Se celebren elecciones cada 4 o 5 años para que se cambie o no el gobierno.
 - ☐ B) Exista un parlamento o consejo donde se discutan las leyes entre todas las ciudadanas y ciudadanos o sus representantes y el gobierno.
 - ☐ C) Se respeten todas las libertades y derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas de ese país.
- 21. Para que exista una familia, según tú opinión, lo más importante es que haya:**
- ☐ A) Un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con o sin hijas/os.
 - ☐ B) Una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla.
 - ☐ C) Un vínculo afectivo entre personas que comparten un lugar de vida común.
- 22. Vetonia es un país en el que el 30% de los niños y niñas que han nacido en ese país y sus madres y padres no hablan “vetón” (el idioma oficial), sino que hablan “yuso” la lengua oficial de un país vecino (la República Yusa). ¿Cuál de estas propuestas del gobierno de Vetonia te parece mejor para la convivencia en ese país?:**
- ☐ A) Que todos los niños y niñas que hablen “yuso” vayan a colegios donde solo se hable ese idioma.
 - ☐ B) Que se enseñen en los colegios los dos idiomas: “vetón” y “yuso” a todas/os las niñas y los niños.
 - ☐ C) Que haya colegios distintos y que cada familia elija a cual quiere ir.

Por favor, elige sólo una opción para cada pregunta.
Recuerda, no dejes ninguna pregunta sin contestar, por favor.

- 23. Algunas personas no aceptan que las parejas de gays y de lesbianas tengan hijos/as. Ante esta situación, ¿qué piensas que es mejor?:**
- ☐ A) Para proteger los derechos de los niños y las niñas estas parejas no deberían tener hijas/os.
 - ☐ B) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, no deberían contarle a nadie cómo es su familia.
 - ☐ C) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, los profesores deberían atender a la diversidad de familias que existen.
- 24. En un colegio se ha planificado una excursión de un día a un importante museo de la ciudad, como actividad extraescolar para dos grupos de estudiantes de 1º de ESO. El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el coste de esa actividad. ¿Qué deberían hacer?:**
- ☐ A) Que el colegio pague los gastos de los/as estudiantes que no tienen dinero.
 - ☐ B) Elevar un poco el precio de la excursión al resto de alumnos de los dos grupos para que asistan todos.
 - ☐ C) Asegurarse que los chicos y chicas que no puedan ir a la excursión trabajen en el centro sobre lo que van a ver en el museo.
- 25. ¿Por qué crees que a veces se dice que las/os jóvenes son apáticas/os, o que tienen poco interés, a la hora de participar en la vida política y social?:**
- ☐ A) Porque la política no tiene sentido, hay otras cosas más importantes.
 - ☐ B) Porque las personas jóvenes prefieren participar de otras maneras y en otro tipo de espacios.
 - ☐ C) Porque los adultos no facilitan la participación activa de las/os jóvenes.
- 26. En Everenia se está regulando la ley del matrimonio, y en el parlamento hay un debate sobre cuál sería la mejor opción para las parejas de personas del mismo sexo. ¿Cuál crees tú que es la mejor alternativa?:**
- ☐ A) Que las personas del mismo sexo puedan casarse y tener los mismos derechos que todos los demás.
 - ☐ B) Las personas del mismo sexo nunca pueden formar un matrimonio.
 - ☐ C) Que a las personas del mismo sexo se les reconozcan algunos derechos pero no se les permita casarse.
- 27. Una conocida empresa multinacional del deporte fabrica productos en un país muy pobre, empleando a niños y niñas en las fábricas. ¿Qué piensas de ello?:**
- ☐ A) Permite a las niñas y niños ganar algo de dinero para ayudar a sus familias.
 - ☐ B) Los niños y niñas nunca tendrían que trabajar.
 - ☐ C) Debería permitirse si los niños y niñas prefieren trabajar a estudiar.
- 28. En algunos países del mundo se censuran ciertos contenidos en internet. En tu opinión son actos que:**
- ☐ A) En algunos momentos pueden ser necesarios para resguardar la paz y la seguridad del país.
 - ☐ B) Es imprescindible que los países desarrollen leyes sobre qué contenidos se pueden publicar en la red.
 - ☐ C) Limitan los derechos universales de expresión y participación.
- 29. En relación con los impuestos, ¿qué te parece mejor?:**
- ☐ A) Todas las personas que viven en el mismo país deberían pagar los mismos impuestos.
 - ☐ B) Las personas deberían pagar más impuestos en función de su riqueza.
 - ☐ C) Nadie debería pagar impuestos.
- 30. Si se pudiera construir una “Justicia Universal”, ¿cómo debería hacerse?:**
- ☐ A) Las organizaciones internacionales como la ONU deberían elaborar leyes que fueran de aplicación universal.
 - ☐ B) Que se tenga en cuenta la opinión de todos los ciudadanos y ciudadanas de los distintos países a través de las asociaciones que defienden este objetivo.
 - ☐ C) Que se promuevan acuerdos entre los gobiernos de aquellos países que comparten las mismas raíces culturales.

Por favor, elige sólo una opción para cada pregunta.

Recuerda, no dejes ninguna pregunta sin contestar, por favor.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!





Facultad de Formación de
Profesorado y Educación



ANEXO 2

Cuestionario sobre Justicia Social

Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato

Nombre del Centro: _____

Fecha: _____

Somos un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid que está llevando a cabo un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Plan Nacional I+D+i 2011, Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, I+D+i. EDU 2011-29114) cuya finalidad es conocer las ideas del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre algunos temas sociales y las prácticas educativas.

El cuestionario está dividido en dos partes. En la primera se presentan una serie de situaciones hipotéticas relacionadas con algunos temas sociales. En la segunda se presentan una serie de cuestiones relacionadas con las prácticas educativas.

Es importante que responda con sinceridad a todas las preguntas. **No se pretende evaluar ni a usted ni a su centro y no hay respuestas correctas ni incorrectas.** El cuestionario es anónimo por lo que sus respuestas serán **confidenciales**. Intente **no dejar ninguna cuestión sin contestar**. Marque con una X la casilla que corresponda con su respuesta. Una vez terminado el cuestionario, introdúzcalo en el sobre de la Universidad Autónoma de Madrid y ciérrelo por favor.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

1. Señale su género Hombre Mujer
2. Indique su edad: _____ años
3. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente? _____ años
4. ¿Cuántos años lleva impartiendo clase en este centro? _____ años
5. ¿Cuál es su situación laboral?
 - a) Interino
 - b) Titular con destino provisional en este centro
 - c) Titular con destino definitivo en este centro
 - d) En comisión de servicios
6. ¿A qué departamento pertenece?

Dpto. de Lengua Castellana y Literatura	Dpto. de Ciencias Naturales
Dpto. de Física y Química	Dpto. de Matemáticas
Dpto. de Educación Plástica y Visual	Dpto. de Música
Dpto. de Ciencias Sociales	Dpto. de Francés
Dpto. de Tecnología	Dpto. de Educación Física
Dpto. de Inglés	Dpto. de Filosofía
Dpto. de Clásicas	Dpto. de Orientación
Dpto. de Euskera, Catalán.....	
7. Señale las titulaciones que posee:
 - a) Maestro
 - b) Licenciado
 - c) Doctor
8. ¿En qué curso o cursos imparte docencia?

a) 1º Secundaria	c) 3º Secundaria	e) 1º Bachillerato
b) 2º Secundaria	d) 4º Secundaria	f) 2º Bachillerato
9. ¿Qué materias/as imparte en este centro?

A continuación presentamos una serie de situaciones hipotéticas y 3 posibles alternativas de actuación.

Marque con una X cuál de estas 3 alternativas considera que es más justa.

Por favor, es muy importante que responda a todas las preguntas.

1. **Gandacia es un país en el que viven y trabajan muchas personas que no tienen un conocimiento mínimo del idioma gandés. ¿Cuál de las siguientes opciones te parece la más adecuada?:**
 - ☐ A) Para ser ciudadano/a con todos los derechos se debería tener un conocimiento mínimo del idioma.
 - ☐ B) Para tener derecho a trabajar se debe tener un conocimiento mínimo del idioma.
 - ☐ C) Para ser ciudadano/a con todos los derechos no debería ser obligatorio tener un conocimiento mínimo del idioma.
2. **Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyarías tú?:**
 - ☐ A) Gastar todo el dinero necesario e iniciar las obras en el menor tiempo posible, para que Andrea pueda jugar como los demás.
 - ☐ B) Arreglar al menos la mitad del patio para que pueda jugar.
 - ☐ C) Gastar más en obras que beneficien a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como éste.
3. **Un derecho universal para todas las personas debería ser:**
 - ☐ A) Poder acceder a través de internet a cualquier información que esté en la web.
 - ☐ B) Tener un ordenador rápido para poder ver muchos sitios en poco tiempo.
 - ☐ C) El uso de los ordenadores de cualquier sitio (p.ej. el colegio, centros comerciales) para acceder a la red.
4. **Ana quiere ser la representante de su clase, pero su tutora cree que debería ser representante otra/o estudiante con mucho mejores calificaciones que ella. ¿Quién crees que debería ser representante?:**
 - ☐ A) Las/os estudiantes mejor valoradas/os por su tutora.
 - ☐ B) Solo deberían ser representantes las/os estudiantes con buenas calificaciones.
 - ☐ C) Cualquier estudiante que sea elegido aunque tenga malas calificaciones.
5. **Luisa está en 6º de primaria y tiene problemas de aprendizaje, lo que le produce muchas dificultades para atender en clase y seguir el ritmo de sus compañeras y compañeros. Por esta razón acude al aula una profesora de apoyo para que le sea más fácil entender las cosas y ayudarle en lo que necesita. ¿Qué piensas de esto?:**
 - ☐ A) Esto puede retrasar el ritmo de la clase e interferir en el aprendizaje de los demás estudiantes.
 - ☐ B) Es importante que se destinen apoyos extras y ayudas a los niños y niñas con dificultades.
 - ☐ C) Lo que tendrían que hacer los padres de Luisa es llevarla a clases de apoyo por las tardes para reforzar, de manera que pueda seguir el ritmo de la clase.
6. **En un Centro de educación secundaria se va a nombrar una comisión formada por representantes de las familias y del profesorado que tiene que redactar la normativa de convivencia. Hay un debate sobre cómo tiene que ser la participación de las/os estudiantes en esta comisión. ¿Con cuál de estas opiniones estás más de acuerdo?:**
 - ☐ A) Deberían participar sólo el profesorado, equipo directivo y las familias porque son los que tienen más conocimiento del centro y tienen la experiencia de años anteriores.
 - ☐ B) Deberían participar también las/os estudiantes mayores porque tienen experiencia y conocen mejor el centro.
 - ☐ C) Deberían estar representados estudiantes de todos los cursos, ya que cada uno puede aportar un punto de vista diferente.

Por favor, elige sólo una opción para cada pregunta.

Recuerde, no deje ninguna pregunta sin contestar, por favor.

- 7. En nuestra sociedad, las mujeres y los hombres que desempeñan el mismo puesto de trabajo no suelen ganar lo mismo. ¿Por qué crees que pasa esto?:**
- ☐ A) Las mujeres ganan menos porque están discriminadas.
 - ☐ B) Las mujeres ganan menos porque generalmente tienen otras obligaciones familiares.
 - ☐ C) Los hombres ganan más porque suelen comprometerse más con su trabajo.
- 8. Promenia es un país muy pobre que recientemente ha descubierto un yacimiento de petróleo que supondrá un aumento de la riqueza del país. Con los beneficios del petróleo el Gobierno debería:**
- ☐ A) Crear nuevos hospitales y escuelas públicas.
 - ☐ B) Estimular el desarrollo de nuevas empresas y la formación para el empleo.
 - ☐ C) Promover acuerdos con multinacionales para la extracción y comercialización del petróleo.
- 9. En las elecciones generales de cualquier país deberían tener derecho al voto:**
- ☐ A) Solamente las ciudadanas y ciudadanos que han nacido en ese país.
 - ☐ B) Todos los ciudadanos y ciudadanas que tengan la nacionalidad, hayan nacido o no en ese país.
 - ☐ C) Todos las ciudadanas y ciudadanos que vivan en ese país.
- 10. Pablo es un niño de 2º de ESO al que un grupo de su clase molesta y acosa continuamente. Santiago sabe lo que están haciendo sus amigos y amigas y quiere pararlo. ¿Qué es lo que debería hacer?:**
- ☐ A) Decirles que no pueden hacerle eso a Pablo y, si no le hacen caso, pedir ayuda a un adulto.
 - ☐ B) No intervenir en las disputas, para no perder a sus amigas y amigos.
 - ☐ C) Hablar con Pablo para ayudarle a evitar y/o afrontar esas situaciones.
- 11. El gobierno de Lurtenia está muy preocupado con el consumo de alcohol entre adolescentes y quiere destinar una cuantiosa cantidad de dinero para hacer frente a ese problema en los centros de educación secundaria . ¿Qué crees que es mejor?:**
- ☐ A) Este dinero debería ser utilizado únicamente en aquellos centros en los que ya se ha visto que existe este problema para aplicar programas de tratamiento a los/as estudiantes que consumen mucho alcohol.
 - ☐ B) Debería repartirse ese dinero entre todos los centros para que realizaran obligatoriamente campañas de prevención del consumo de alcohol y tratamiento para los/as que consumen más.
 - ☐ C) Debería hacerse un estudio sobre las necesidades de cada centro y distribuir el dinero en función de sus dificultades y sus proyectos concretos.
- 12. Para elegir a los representantes políticos de un país, ¿qué te parece más justo?:**
- ☐ A) Garantizar que todas las comunidades o regiones de ese país estén representadas.
 - ☐ B) Garantizar que haya un porcentaje mínimo de representantes de cualquier colectivo desfavorecido de ese país.
 - ☐ C) Garantizar que los representantes políticos de ese país puedan ser elegidos por sus méritos y sus capacidades.
- 13. Tres personas son contratadas para hacer una obra. Una de ellas tiene una leve discapacidad que le hace ir más lento que los demás. ¿Cómo piensas que debe distribuirse el dinero de sus sueldos?:**
- ☐ A) Todas las personas deberían cobrar lo mismo porque ocupan el mismo puesto.
 - ☐ B) Cada persona debería cobrar en función de su rendimiento
 - ☐ C) Todas las personas deben cobrar lo mismo y el Estado debe compensar a la empresa económicamente.
- 14. En tu colegio hay varios alumnos y alumnas que apenas participan en actividades fuera del aula. ¿Qué harías tú para promover su participación?:**
- ☐ A) Que las profesoras y profesores organicemos actividades que les ayuden a participar más.
 - ☐ B) Que los estudiantes de cada clase propongan actividades que les ayuden a participar más.
 - ☐ C) Hablar y pensar con ellos y ellas en otras formas de participación.

**Por favor, elige sólo una opción para cada pregunta.
Recuerde, no deje ninguna pregunta sin contestar, por favor.**

15. Rashida es una estudiante musulmana de 3º de ESO. En la clase de educación física no quiere quitarse el velo a pesar de que el profesor le insiste. ¿Cuál crees que debería ser la posición de la dirección del centro?:

- ☐ A) Pedirle a ella y a su familia que respeten las normas de la clase.
- ☐ B) Tratar el caso en la comisión de convivencia para reconsiderar las normas de diversidad cultural.
- ☐ C) Permitirle que no vaya a las clases de educación física.

16. ¿Cuál de las siguientes formas de gestionar las ayudas económicas internacionales hacia los países más pobres te parece más justa?

- ☐ A) Favorecer que las empresas multinacionales creen industrias para que contraten a la población local.
- ☐ B) Financiar a la población local para que se formen y gestionen sus propias empresas.
- ☐ C) Que personas expertas y asociaciones independientes sin ánimo de lucro ayuden a los gobiernos a crear infraestructuras sociales y económicas.

17. Algunos/as jóvenes piensan que además de votar para elegir gobernantes es necesario convocar consultas para decidir sobre temas muy importantes. ¿Qué piensas que es mejor?:

- ☐ A) Que se convoquen consultas sobre temas culturales o del medio ambiente.
- ☐ B) Que sería poco práctico consultar a las ciudadanas y ciudadanos continuamente, porque esa es la función de las personas que gobiernan.
- ☐ C) Convocar consultas sobre los cambios importantes en los modos de participación y toma de decisiones.

18. Las familias de los/as estudiantes que proceden de otra región, país o religión, deben procurar que sus hijos e hijas:

- ☐ A) Mantengan su cultura, creencias y costumbres.
- ☐ B) Se adapten a la cultura, creencias y costumbres predominantes.
- ☐ C) Decidan por sí mismos lo que creen mejor.

19. Para la asignación de becas, ¿Qué criterio debería tener mayor importancia?

- ☐ A) La nota media del estudiante.
- ☐ B) El nivel de ingresos económicos de la familia.
- ☐ C) Ambos criterios por igual.

20. En un sistema de gobierno democrático, lo imprescindible es que:

- ☐ A) Se celebren elecciones cada 4 o 5 años para que se cambie o no el gobierno.
- ☐ B) Exista un parlamento o consejo donde se discutan las leyes entre todas las ciudadanas y ciudadanos o sus representantes y el gobierno.
- ☐ C) Se respeten todas las libertades y derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas de ese país.

21. Para que exista una familia, según tú opinión, lo más importante es que haya:

- ☐ A) Un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con o sin hijas/os.
- ☐ B) Una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla.
- ☐ C) Un vínculo afectivo entre personas que comparten un lugar de vida común.

22. Vetonia es un país en el que el 30% de los niños y niñas que han nacido en ese país y sus madres y padres no hablan “vetón” (el idioma oficial), sino que hablan “yuso” la lengua oficial de un país vecino (la República Yusa). ¿Cuál de estas propuestas del gobierno de Vetonia te parece mejor para la convivencia en ese país?:

- ☐ A) Que todos las niñas y niños que hablen “yuso” vayan a colegios donde solo se hable ese idioma.
- ☐ B) Que se enseñen en los colegios los dos idiomas: “vetón” y “yuso” a todas/os las niñas y los niños.
- ☐ C) Que haya colegios distintos y que cada familia elija a cual quiere ir.

**Por favor, elige sólo una opción para cada pregunta.
Recuerde, no deje ninguna pregunta sin contestar, por favor.**

- 23. Algunas personas no aceptan que las parejas de gays y de lesbianas tengan hijos/as. Ante esta situación, ¿qué piensas que es mejor?:**
- ☐ A) Para proteger los derechos de los niños y las niñas estas parejas no deberían tener hijas/os.
 - ☐ B) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, no deberían contarle a nadie cómo es su familia.
 - ☐ C) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, los profesores deberían atender a la diversidad de familias que existen.
- 24. En un colegio se ha planificado una excursión de un día a un importante museo de la ciudad, como actividad extraescolar para dos grupos de estudiantes de 1º de ESO. El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el coste de esa actividad. ¿Qué deberían hacer?:**
- ☐ A) Que el colegio pague los gastos de los/as estudiantes que no tienen dinero.
 - ☐ B) Elevar un poco el precio de la excursión al resto de alumnos de los dos grupos para que asistan todos.
 - ☐ C) Asegurarse que los chicos y chicas que no puedan ir a la excursión trabajen en el centro sobre lo que van a ver en el museo.
- 25. ¿Por qué crees que a veces se dice que las/os jóvenes son apáticos, o que tienen poco interés, a la hora de participar en la vida política y social?:**
- ☐ A) Porque la política no tiene sentido, hay otras cosas más importantes.
 - ☐ B) Porque las personas jóvenes prefieren participar de otras maneras y en otro tipo de espacios.
 - ☐ C) Porque los adultos no facilitan la participación activa de las/os jóvenes.
- 26. En Everenia se está regulando la ley del matrimonio, y en el parlamento hay un debate sobre cuál sería la mejor opción para las parejas de personas del mismo sexo. ¿Cuál crees tú que es la mejor alternativa?:**
- ☐ A) Que las personas del mismo sexo puedan casarse y tener los mismos derechos que todos los demás.
 - ☐ B) Las personas del mismo sexo nunca pueden formar un matrimonio.
 - ☐ C) Que a las personas del mismo sexo se les reconozcan algunos derechos pero no se les permita casarse.
- 27. Una conocida multinacional del deporte fabrica productos en un país muy pobre, empleando a niños y niñas en las fábricas. ¿Qué piensas de ello?:**
- ☐ A) Permite a las niñas y niños ganar algo de dinero para ayudar a sus familias.
 - ☐ B) Los niños y niñas nunca tendrían que trabajar.
 - ☐ C) Debería permitirse si los niños y niñas prefieren trabajar a estudiar.
- 28. En algunos países del mundo se censuran ciertos contenidos en internet. En tu opinión son actos que:**
- ☐ A) En algunos momentos pueden ser necesarios para resguardar la paz y la seguridad del país.
 - ☐ B) Es imprescindible que los países desarrollen leyes sobre qué contenidos se pueden publicar en la red.
 - ☐ C) Limitan los derechos universales de expresión y participación.
- 29. En relación con los impuestos, ¿qué te parece mejor?:**
- ☐ A) Todas las personas que viven en el mismo país deberían pagar los mismos impuestos.
 - ☐ B) Las personas deberían pagar más impuestos en función de su riqueza.
 - ☐ C) Nadie debería pagar impuestos.
- 30. Si se pudiera construir una “Justicia Universal”, ¿cómo debería hacerse?:**
- ☐ A) Las organizaciones internacionales como la ONU deberían elaborar leyes que fueran de aplicación universal.
 - ☐ B) Que se tenga en cuenta la opinión de todos los ciudadanos y ciudadanas de los distintos países a través de las asociaciones que defienden este objetivo.
 - ☐ C) Que se promuevan acuerdos entre los gobiernos de aquellos países que comparten las mismas raíces culturales.

**Por favor, elige sólo una opción para cada pregunta.
Recuerde, no deje ninguna pregunta sin contestar, por favor.**

31. En relación con la toma de decisiones de las actividades extraescolares que se realizan durante el curso fuera del horario escolar (actividades artísticas, deportivas, de idiomas, etc.):

- ☐ A) Las actividades extraescolares siempre las deben decidir los padres porque son ellos los que mejor conocen a sus hijos
- ☐ B) A partir de los últimos cursos de primaria ya deben decidir los estudiantes.
- ☐ C) Los estudiantes siempre deben decidir las actividades que quieren realizar.

32. En la actualidad la enseñanza es obligatoria y gratuita hasta los 16 años. Desde su punto de vista que opción de las siguientes proporciona mayores garantías de justicia social.

- ☐ A) La enseñanza obligatoria y gratuita debe abarcar hasta la mayoría de edad, proporcionando en cada etapa el desarrollo de las capacidades y la satisfacción de las necesidades formativas de los alumnos.
- ☐ B) La enseñanza obligatoria y gratuita debería abarcar hasta los 14 años para poder dar respuesta a los alumnos que no desean continuar con sus estudios e incorporarse al mundo laboral lo antes posible.
- ☐ C) La enseñanza obligatoria y gratuita debe abarcar hasta los 16 años dado que no es imprescindible que todos los alumnos realicen estudios más allá de esta etapa.

33.Cuál es su opinión respecto al debate entre comprensividad y diversificación temprana.

- ☐ A) En las etapas educativas obligatorias, es imprescindible la diversificación de los contenidos para los diferentes estudiantes con distintas capacidades o talentos.
- ☐ B) En las etapas educativas obligatorias la comprensividad debe ser un criterio básico de equidad educativa.
- ☐ C) En las etapas educativas obligatorias debe existir un equilibrio entre la comprensividad y la diversificación temprana de los contenidos en función de las diferentes capacidades de los estudiantes.

34. En un Ayuntamiento hay una gran demanda de plazas de educación secundaria que apenas son cubiertas por los tres centros financiados con fondos públicos que existen (dos públicos y uno concertado). Además, hay un cuarto centro totalmente privado que tiene un gran número de solicitudes. En este contexto, lo más justo socialmente sería:

- ☐ A) Aumentar provisionalmente la ratio en los centros financiados con fondos públicos, mientras se construye un tercer centro público.
- ☐ B) Conceder financiación con fondos públicos al centro privado para que se convierta en concertado.
- ☐ C) Subvencionar a las familias de los alumnos que acuden al centro totalmente privado para compensar su esfuerzo económico adicional.

35. Los padres de Elena quieren que ella estudie la ESO en un colegio solo para chicas. Desde un punto de vista educativo, ¿qué opción te parece más justa socialmente?

- ☐ A) El Estado debe apoyar con fondos públicos este tipo de centros para garantizar que aquellos padres que deseen que sus hijos estudien en un colegio separado por sexos puedan hacerlo.
- ☐ B) El Estado no debe apoyar con fondos públicos este tipo de centros, ya que la educación separada por sexos no promueve la igualdad ni la convivencia entre hombres y mujeres.
- ☐ C) El Estado no debería autorizar la existencia de centros que separan en función del sexo porque no promueven el pleno desarrollo de los chicos y las chicas.

36. En tu opinión, para que los estudiantes con problemas de aprendizaje que tengan adaptaciones curriculares significativas obtengan el Título de Educación Secundaria Obligatoria:

- ☐ A) Deben tener las competencias y los conocimientos mínimos, que se requieren igualmente para el resto de estudiantes.
- ☐ B) Deben haber mejorado significativamente respecto a sus competencias y conocimientos anteriores.
- ☐ C) Deben realizar otro itinerario formativo que requiera otro tipo de competencias y conocimientos.

Por favor, elige sólo una opción para cada pregunta.

Recuerde, no deje ninguna pregunta sin contestar, por favor.

37. En relación con los libros de texto y el material escolar :

- ☐ A) Las familias deben proveer a sus hijos del material escolar y de los libros de texto necesarios.
- ☐ B) Los centros educativos en colaboración con las familias deben llevar a cabo un sistema de préstamo de libros para todos sus alumnos.
- ☐ C) La Administración Educativa debe dotar a las familias más necesitadas del material escolar y los libros de texto necesarios para el curso escolar.

38. Respecto al bachillerato de excelencia. ¿Cuál de las siguientes medidas te parece más adecuada para hacer frente a esta situación?

- ☐ A) El Estado debería apoyar la creación de “bachilleratos de excelencia” para los mejores estudiantes de ESO, en donde cuenten con los mejores profesores y medios tecnológicos más avanzados para potenciar un mejor desarrollo de sus capacidades.
- ☐ B) La creación de este tipo de bachilleratos en los que se divide a los estudiantes según su rendimiento académico aumenta las desigualdades, dado que se abandona a aquellos que más apoyo necesitan.
- ☐ C) En vez de crearse bachilleratos de excelencia se debería agrupar a los estudiantes en función de su rendimiento académico, con el objetivo de elevar el desempeño promedio.

39. Un profesor de Educación Secundaria se encuentra un sábado por la calle a dos estudiantes del centro que son pareja. Están discutiendo y uno de ellos tiene comportamientos claramente abusivos hacia su pareja. Además de otras posibles actuaciones ¿Qué debería hacer ese profesor en su centro educativo?

- ☐ A) Comentar en clase abiertamente este tipo de problemas sin aludir explícitamente a los alumnos implicados para prevenir conductas de riesgo similares.
- ☐ B) No debería comentarlo ya que el suceso ha ocurrido fuera del centro y se debe respetar la intimidad de los estudiantes.
- ☐ C) Solo debería informar al Departamento de Orientación y/o al tutor para que aborden el problema.

**Por favor, elige sólo una opción para cada pregunta.
Recuerde, no deje ninguna pregunta sin contestar, por favor.**

Si lo desea, en este cuadro le agradeceríamos que escriba qué le ha parecido el cuestionario.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!





Faculty of Education
and Teacher Training



ANEXO 3

Social Justice Questionnaire

Name of School: _____

Year: _____

Group: _____

We are a team of researchers at Universidad Autónoma de Madrid and Universidad of Buenos Aires carrying out a project with the aim of finding out what young people think about certain social issues. This is why we are asking you to contribute by providing your answers to this questionnaire.

THANK YOU FOR YOUR CONTRIBUTION!

1. What is your date of birth?

Day _____ Month _____ Year _____

2. Are you male or female?

Male ☐ Female ☐

3. Where were you born?

United States ☐

Other ☐



{ Which country? _____
How many years have you lived in the US? ____ years (if less than one year write 0)

4. What is your nationality?

US only ☐

US and another ☐ (please specify) _____

Only another ☐ (please specify) _____

5. In which language/s did you first learn to speak?

English ☐ Spanish ☐ Other ☐ Which other language? _____

Below, we present a series of hypothetical situations with three possible lines of action.

Mark with an X the choice that you consider to be the most fair.

Please note that it is very important that you answer all the questions.

1. **Gandacia is a country where many people live and work who do not have the slightest notion of the Gandese language. Which of the following options do you consider to be the most adequate?**
 - ☐ A) To become a citizen with full rights, a minimum knowledge of the language should be required.
 - ☐ B) To have the right to work, a minimum knowledge of the language should be required.
 - ☐ C) To become a citizen with full rights, a minimum knowledge of the language should not be required.
2. **Andrea is 8 years old and always goes to school in a wheelchair. The playground is a sandy area, and her family has requested that a part of this should be paved with a flat and firm surface to make it easier for her to go outdoors and play with the other children. This work is expensive. Which option would you support?**
 - ☐ A) Spend whatever is necessary and begin the works as soon as possible, so that Andrea can go out and play just like the others.
 - ☐ B) Fix at least half the playground so that she can go out and play.
 - ☐ C) Spend more on improvements that will benefit the majority, and seek an alternative solution to individual cases such as this.
3. **A universal right for everyone should be:**
 - ☐ A) To have access to any information on Internet.
 - ☐ B) To have a high-speed computer with which to view many sites in a short time.
 - ☐ C) To have access to computers at any location (for example: at school, shopping malls) to access Internet.
4. **Anna wants to be the class representative, but her tutor thinks that another student with much better grades should represent the class. Who do you think should be the representative?**
 - ☐ A) The students most highly valued by the tutor.
 - ☐ B) Only students with good grades should be class representatives.
 - ☐ C) Any student who wishes to be class representative should be allowed to, even if their grades are not good.
5. **Louise is in sixth year of primary school and has learning difficulties, which makes it very hard for her to pay attention in class and keep up with her classmates. For this reason, a support teacher joins the class to help her understand everything and help her with whatever she needs. What do you think of this?**
 - ☐ A) This may hinder the class pace and interfere with other students' learning progress.
 - ☐ B) It is important that extra support and assistance is given to children with learning difficulties.
 - ☐ C) What Louise's family should do is to take her to support classes after school so that she is able to keep up with the class.
6. **At a secondary education centre a committee is to be appointed to draft the school rules and regulations. There is a discussion on how students are supposed to participate in this committee. With which of the following do you agree most?**
 - ☐ A) Only the teaching staff, management and families should take part, as they are the most knowledgeable of the school and have experience from preceding years.
 - ☐ B) Only older students should take part, as they have experience and knowledge of the school.
 - ☐ C) Students from all years should be represented, as each will contribute a different point of view.

Remember: Please do not leave any question unanswered

- 7. In our society, men and women who do the same job do not usually earn the same amount. Why do you think this happens?**
- ☐ A) Women earn less because they are discriminated against.
 - ☐ B) Women earn less because they usually have other family obligations.
 - ☐ C) Men earn more because they are usually more committed to their job.
- 8. Promenia is a very poor country where they have recently found oil that will increase the country's wealth. With the profits from oil the government should:**
- ☐ A) Build new public hospitals and schools.
 - ☐ B) Stimulate the development of new businesses and training for new jobs.
 - ☐ C) Promote agreements with multinational companies for the extraction and marketing of the oil.
- 9. In the general elections of any country the following should have the right to vote:**
- ☐ A) Only those citizens who were born in the country.
 - ☐ B) All nationals of that country regardless of whether they were born there or not.
 - ☐ C) All the citizens who live in that country.
- 10. Pablo is a student in second year of ESO (lower secondary) who is continually pestered and mobbed by a group in his class. Santiago knows what his friends are doing and wants to stop it. What should he do?**
- ☐ A) Tell them that they can't do that to Pablo and if they don't listen, ask an adult for help.
 - ☐ B) Not to interfere with disputes, in order to avoid losing friends.
 - ☐ C) Talk to Pablo to help him avoid these situations.
- 11. The government of Lurtenia is very worried about alcohol consumption among adolescents and wants to destine a large sum of money to this problem in secondary education centres. What do you think is best?**
- ☐ A) This money should be channelled only to schools where this problem has been seen to exist, and used to fund treatment programmes for students suffering from alcohol abuse.
 - ☐ B) This money should be shared equally among all schools, and alcohol abuse prevention campaigns and treatment programmes for affected students made obligatory.
 - ☐ C) A survey should be made of each school's needs, difficulties and projects and this money distributed accordingly.
- 12. To choose a country's political representatives, what do you think is the most fair?**
- ☐ A) To guarantee that all communities or regions of that country are represented.
 - ☐ B) To guarantee a minimum number of representatives of any underprivileged group of that country.
 - ☐ C) To guarantee that the political representatives of that country may be elected for their capability.
- 13. Three persons are hired to do a job. One of these has a slight disability, and is therefore slower than the others. How do you think the wages should be distributed?**
- ☐ A) All three persons should earn the same wage as they hold the same post.
 - ☐ B) Each person should earn a wage proportionate to his or her performance.
 - ☐ C) All three persons should earn the same wage and the state must give economic compensation to the company.
- 14. At your school there are several students who rarely participate in activities outside the classroom. What would you do to encourage them to participate?**
- ☐ A) Ask teachers to organize activities that help them to participate more.
 - ☐ B) Propose activities with my friends.
 - ☐ C) Talk to them and try and think of other ways of participating.

Remember: Please do not leave any question unanswered

15. Rashida is a muslim student in third year of ESO (lower secondary). In physical education class she refuses to take off her hijab or head scarf even when the teacher insists. What position do you think the school management should adopt?

- ☐ A) Ask her and her family to respect the school rules.
- ☐ B) Discuss the case at the school council to reconsider cultural diversity rules.
- ☐ C) Ask her not to participate in physical education classes.

16. The best way to manage international financial aid for poor countries is:

- ☐ A) To encourage multinational companies to set up factories and hire workers from the local population.
- ☐ B) To lend money to the local population so that they can set up their own companies.
- ☐ C) To invite experts and independent associations to assist governments to create social and economic infrastructures.

17. Some young people think that, as well as voting to elect leaders, it is necessary to call for consultations over very important issues. What do you think is best?

- ☐ A) To call for consultation over cultural and environmental issues.
- ☐ B) That it is impractical to consult citizens continually as this is the function of the members of government.
- ☐ C) To call for consultations over all important changes in the manner of participation and decision-making.

18. The families of students from another region, country or religion, should ensure that their sons and daughters:

- ☐ A) Maintain their culture, beliefs and customs.
- ☐ B) Adapt to the dominant culture, beliefs and customs.
- ☐ C) Decide for themselves what they deem best.

19. In the assignment of grants, what should be taken into account?

- ☐ A) The student's average grade.
- ☐ B) The family's income level.
- ☐ C) Both the above criteria in equal measure.

20. In a democratic system of government, it is essential that:

- ☐ A) Elections are held every 4 or 5 years so that a change of government may take place, or not.
- ☐ B) There exists a parliament or council where laws are discussed between all citizens or their representatives and the government.
- ☐ C) All the country's citizens' fundamental rights and freedoms are respected.

21. A family, in your opinion, consists basically of:

- ☐ A) A married couple comprising a man and a woman, with or without children.
- ☐ B) A couple, regardless of their sex, who decide to become a family.
- ☐ C) An affective bond between individuals who share a common living space.

22. Vetonia is a country in which 30% of children were born there but their parents do not speak the national language Vetonian, but Yusonian, the national language of the neighbouring country, the Yusonian Republic. Which of the following proposals for the government of Vetonia do you think would promote social relations in Vetonia?

- ☐ A) All children who speak Yusonian should go to schools where only that language is spoken.
- ☐ B) That both languages, Vetonian and Yusonian, are taught at all schools to all children.
- ☐ C) That schools are differentiated by language and families make their choice.

Remember: Please do not leave any question unanswered

- 23. Some people do not accept that homosexual or lesbian couples have children. In this situation, what do you think is best?**
- ☐ A) To protect children's rights, these couples should not have children.
 - ☐ B) To protect these children's rights, they should not tell anyone what sort of family they have.
 - ☐ C) These children should be given special protection by teachers.
- 24. A school has planned a day trip to an important local museum as an extra curricular activity for two groups of students in first year of ESO. The headmaster and staff are aware that there are five students whose families cannot afford the cost of this activity. What should they do?**
- ☐ A) Resolve that the school pays the cost for students who cannot afford it.
 - ☐ B) Raise the price per student slightly for the remainder of the groups so that everyone can participate.
 - ☐ C) Ensure that the students who cannot join the day trip stay at school and work on material related to what the others will see at the museum.
- 25. Why do you think that sometimes young people are said to be reluctant to participate in political and social life?**
- ☐ A) Because politics don't make any sense, there are other things that are more important.
 - ☐ B) Because young people prefer to participate in other ways, and in other forums.
 - ☐ C) Because adults don't encourage young people's active participation.
- 26. In Everenia they are regulating the Law on Marriage, and there is a debate in parliament on what would be the best option for same-sex couples. Which do you think is the best option?**
- ☐ A) That same-sex couples can get married and enjoy the same rights as others.
 - ☐ B) That same-sex couples are not allowed to get married.
 - ☐ C) That same-sex couples are entitled to certain rights, but are not allowed to get married.
- 27. A well-known multinational company in the sports industry manufactures products in a very poor country, hiring children to work in its factories. What do you think of this?**
- ☐ A) It allows children to earn some money to help their families.
 - ☐ B) Children should never have to work.
 - ☐ C) Children should be allowed to work if they prefer working to studying.
- 28. In some countries around the world, certain Internet content is censored. In your opinion, these acts:**
- ☐ A) Sometimes, may be necessary to safeguard peace and security within a country.
 - ☐ B) It is essential for countries to develop laws on what type of content can be published online.
 - ☐ C) Curtail universal rights of expression and participation.
- 29. With regard to taxes, what do you think is best?**
- ☐ A) All persons living in the same country should pay the same taxes.
 - ☐ B) People should pay higher taxes according to their wealth.
 - ☐ C) Nobody should have to pay taxes.
- 30. If it were possible to build a "Universal Justice", how should it be done?**
- ☐ A) International organizations like the United Nations should draft universally applicable laws.
 - ☐ B) The opinion of all citizens of all countries must be taken into account, through associations set up to defend this aim.
 - ☐ C) That agreements are sought between the governments of countries with shared cultural roots.

Remember: Please do not leave any question unanswered

MANY THANKS FOR YOUR CONTRIBUTION!



ANEXO 4



Facultad de Formación de Profesorado y
Educación



<http://www.gice-uam.es/>

Estimado/a Sr/a Director/a:

Un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid estamos llevando a cabo un proyecto de investigación sobre “Escuelas para la Justicia Social” financiado por Plan Nacional I+D+i (2011) Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación.

Uno de los objetivos centrales de este proyecto consiste en conocer las ideas que tienen tanto los/as estudiantes de 2º y 4º de la ESO y 2º de Bachillerato así como a los profesores de nuestro sistema educativo, sobre temas relacionados con la Justicia Social. Para ello es necesario que contesten un breve cuestionario.

Es importante aclarar que el único fin del cuestionario es la investigación y se garantiza la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Además, nos comprometemos a compartir con ustedes, si así lo desean, los resultados del trabajo de investigación. Por otra parte, se le entregará al centro una carta agradeciendo su participación en dicho proyecto.

Si requiere ampliar información, no dude en ponerse en contacto conmigo al teléfono **639 04 29 65** o a la dirección de correo electrónico vanesa.sainz@uam.es

Nombre y referencia del Proyecto: *Escuelas para la Justicia Social*.

Entidad financiadora: Dirección General de Investigación Científica y Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia (EDU2011-29114).

Personas Responsables: Liliana Jacott Jiménez, Antonio Maldonado y Vanesa Sainz López.

Institución: Universidad Autónoma de Madrid.

Reciba un cordial saludo.

Vanesa Sainz López
Investigadora del Departamento Interfacultativo de Psicología
Evolutiva y de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

ANEXO 5



Facultad de Formación de Profesorado y
Educación



<http://www.gice-uam.es/>

Estimado/a padre, madre o tutor/a:

Por este medio deseamos solicitar su colaboración para que su hijo/a participe en un proyecto de investigación sobre "Justicia Social" financiada por el Plan Nacional de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación que estamos llevando a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid.

Para la realización de este estudio es preciso realizar un cuestionario a estudiantes de 2º y 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. En dicho cuestionario se exploran las ideas que tienen los/as alumnos/as sobre la Justicia Social. Queremos señalar que la información solicitada será de carácter **estrictamente confidencial** y se mantendrá el **anonimato** de los alumnos en todo momento, es decir, no se divulgarán ni el contenido de la misma ni el nombre del alumnado en el informe de investigación y en las publicaciones derivadas del mismo.

Igualmente, nos comprometemos a compartir con ustedes, si así lo desean, los resultados del trabajo de investigación.

Por otra parte, queremos informar que en cualquier momento del proceso su hijo/a tiene derecho a renunciar a participar en el cuestionario.

Muchas gracias de antemano por su cooperación y esperamos permitan la participación de sus hijos/as en el proyecto.

Les rogamos que rellenen la parte de abajo y la envíen de regreso al Instituto lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración, les saluda atentamente

Liliana Jacott y Vanesa Sainz
Responsables del proyecto
Departamento Interfacultativo de Psicología
Evolutiva y de la Educación
Email: vanesa.sainz@uam.es

Nombre del/la estudiante _____

____ **Sí**, estoy de acuerdo en que mi hijo/a participe

____ **No**, lo siento pero prefiero que mi hijo/a no participe

Firma de los padres o tutores _____

Fecha: _____

Firma del/la estudiante de que está de acuerdo en participar _____

Fecha _____

ANEXO 6

Informe Resultados “Cuestionario de Justicia Social”



Proyecto de investigación financiado por el plan nacional I+D+I (EDU2011-29114)

INFORME CUESTIONARIO SOBRE JUSTICIA SOCIAL

INTRODUCCIÓN

Este estudio está incluido dentro de un proyecto de investigación del plan nacional I+D+I (EDU2011-29114), “Escuelas para la Justicia Social”, que se está llevando a cabo por un grupo de investigación interdisciplinar de la Universidad Autónoma de Madrid (GICE <http://www.gice-uam.es/>). En este grupo nos ocupamos de investigar sobre los fundamentos de la Justicia Social en la educación, poniendo el foco de atención en la necesidad de una reformulación de las escuelas para promover una educación que contribuya al alcance de una sociedad más justa.

En las últimas décadas, una serie de acontecimientos como la globalización, los movimientos migratorios y las sucesivas crisis, han provocado un aumento en la complejidad de nuestra sociedad y de las desigualdades y causas de exclusión en razón de género, clase social, cultura, capacidad y orientación sexual, entre otros. Pero por otra parte, también ha ido aumentando la sensibilidad y el interés común por construir una sociedad cada vez más justa. Las escuelas, constituyen un reflejo de nuestra sociedad y en ellas se plantea la necesidad de un cambio para adaptarse a estas nuevas realidades que se van incorporando.

En este contexto tan heterogéneo parece clara la necesidad de constituir la Justicia Social como uno de los objetivos fundamentales que debe perseguir la sociedad y las escuelas.

Existe un consenso en la literatura especializada en considerar el término "Justicia Social", como excesivamente ambiguo y cambiante, especialmente referido al ámbito educativo. Por ese motivo en este estudio hemos asumido el concepto de Justicia Social basado en los planteamientos de Sen (2010) como redistribución de competencias, sumado a las ideas de Fraser (2003, 2008), y su defensa del reconocimiento y de la participación como elementos complementarios. Siguiendo a Murillo y Hernández-Castilla (2011), son tres los componentes que configuran la base de la Justicia Social:

- **Redistribución** (Marx, 1906; Rawls, 1971; Sen, 2010). Centrado en la distribución de recursos materiales y culturales o de bienes primarios.
- **Reconocimiento** (Collins, 1991; Cole, 2000; Irvine, 2003; Fraser, 2005) y respeto cultural de todas las personas, mediante unas relaciones justas dentro de la sociedad.
- **Representación o Participación** (Miller, 1999; Bell, 1997; Hartnett, 2001; Lee y Hipólito-Delgado, 2007) de las personas en decisiones que afectan a sus propias vidas de forma activa y equitativa.

Partiendo de nuestra aproximación al concepto de Justicia Social, consideramos que la educación para la Justicia Social debe basarse en los siguientes principios (Bolívar, 2005; Kohli, 2005; North, 2006; Murillo, Román y Hernández Castilla, 2011):

- **Calidad alta y justa distribución.** Una educación con los mismos objetivos para todos, pero en la que se le dedique más esfuerzo y recursos a aquellos estudiantes que por origen, cultura, lengua materna o capacidades más lo necesitan.
- **Reconocimiento e identidad.** Una educación que promueva el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales de los y las estudiantes.
- **Plena participación.** Una educación que fomente y asegure no sólo el aprendizaje, sino la participación de todos en un ambiente de libertad y sana convivencia, especialmente del alumnado tradicionalmente excluido.

La educación también debe formar a los estudiantes para ser capaces de denunciar e intervenir en situaciones injustas, formando a ciudadanos comprometidos con alcanzar una sociedad más justa, y democrática.

Concebir la educación como la variable clave en la construcción de sociedades más justas implica asumir compromisos reales de todos los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el Estado, los medios de comunicación, las familias, los docentes y los propios estudiantes.

Por otro lado, el concepto y la representación que tengan los docentes y estudiantes sobre la Justicia Social y cuál es el papel de la escuela para conseguirla, son elementos que inciden en su implicación y en las acciones (o inacciones) de la propia escuela. Hay varios estudios que lo demuestran. Así, por ejemplo, en el reciente estudio de Miller *et al.* (2008) encuentran una clara relación entre el concepto que tienen los estudiantes acerca de Justicia Social y su implicación y compromiso con la escuela. Y, en el caso de los docentes, estudios como el de MacDonald (2005) o Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007) para docentes en formación; o de Applebaum (2004) o Cochran-Smith (2005), para docentes en activo, dan muestra de esa íntima relación entre ambas ideas. Por esta razón, es muy importante conocer las representaciones de los actores de estas escuelas, que van a influir directamente en sus acciones y se van a constituir como punto de partida para lograr una transformación mucho más amplia, consiguiendo escuelas que trabajen realmente en, desde y para la justicia social. Para ello, en este estudio nos hemos centrado en conocer y profundizar en el concepto de Justicia Social que poseen los estudiantes de educación secundaria y bachillerato, así como los docentes en activo de centros de educación secundaria. El estudio se ha llevado a cabo en varios centros públicos

de cuatro Comunidades Autónomas (Madrid, Castilla y León, Andalucía y Extremadura) con perspectivas de aplicar en el País Vasco en los próximos meses.

METODOLOGÍA

El instrumento

Para conocer las representaciones de estudiantes y profesores sobre Justicia Social ha sido elaborado **El Cuestionario sobre Justicia Social** por profesores y expertos en diversos campos de investigación (educación, psicología, historia, lingüística, entre otros). El cuestionario plantea un conjunto de dilemas sobre situaciones hipotéticas de diversos temas de actualidad, especialmente enfocados al ámbito educativo. Consta de 30 preguntas en el caso de los estudiantes y 39 en el cuestionario dirigido a los docentes. Cada dilema a su vez plantea tres alternativas de respuesta que responden a distintos niveles de Justicia Social.

Cada uno de los dilemas planteados está relacionado con una de las tres dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación); de manera que se han elaborado el mismo número de preguntas para cada dimensión.

Algunos ejemplos de los dilemas para cada dimensión son:

REDISTRIBUCIÓN:

Tres personas son contratadas para hacer una obra. Una de ellas tiene una leve discapacidad que le hace ir más lento que los demás. ¿Cómo piensas que debe distribuirse el dinero de sus sueldos?:

- A) Todas las personas deben cobrar lo mismo porque ocupan el mismo puesto.
- B) Cada persona deben cobrar en función de su rendimiento.
- C) Todas las personas deben cobrar lo mismo y el Estado debe compensar a la empresa económicamente.

RECONOCIMIENTO:

En nuestra sociedad, las mujeres y los hombres que desempeñan el mismo puesto de trabajo no suelen ganar lo mismo. ¿Por qué crees que pasa esto?:

- A) Las mujeres ganan menos porque están discriminadas.
- B) Las mujeres ganan menos porque generalmente tienen otras obligaciones familiares.
- C) Los hombres ganan más porque suelen comprometerse más con su trabajo.

REPRESENTACIÓN:

Ana quiere ser la representante de su clase, pero su tutora cree que debería ser representante otra/o estudiante con mucho mejores calificaciones que ella. ¿Quién crees que debería ser representante?:

- A) Las/os estudiantes mejor valoradas/os por su tutora.
- B) Solo deberían ser representantes las/os estudiantes con buenas calificaciones.
- C) Cualquier estudiante que sea elegido aunque tenga malas calificaciones.

Procedimiento de análisis

Como se ha señalado anteriormente, en cada dilema se presentan 3 alternativas de respuesta con diferente nivel de justicia social y cada una de las respuestas ha sido valorada cuantitativamente. En función del grado de justicia social que representa cada alternativa, han sido ordenadas en grado de mayor a menor justicia social (como altamente promotora de la justicia social, contraria a la misma o con una posición intermedia entre ambas). Dichos parámetros cuantitativos han sido validados por un equipo de expertos. De ese modo, en los cuestionario hemos obtenido una valoración cuantitativa independiente para cada una de las tres dimensiones (Redistribución, Representación y Reconocimiento) que la hemos transformado a una escala centil (donde 100 supone el máximo valor), así como una puntuación general de Justicia Social que integra las tres dimensiones y que también la hemos transformado a una escala centil.

En el cuestionario, hemos obtenido un coeficiente de fiabilidad con un alfa de Cronbach de 0,74, lo que demuestra que hemos diseñado un instrumento adecuado para evaluar las diferentes concepciones de las dimensiones de justicia social de docentes y estudiantes de educación secundaria de diversos niveles educativos.

Participantes

En el estudio han participado 2763 **estudiantes** (1010 estudiantes de 2º ESO, 872 estudiantes de 4º ESO y 881 estudiantes de 2º de Bachillerato).

Tabla 1. Distribución de la muestra de estudiantes por curso.

ESTUDIANTES		
CURSO	Frecuencia	Porcentaje
2º ESO	1010	36,6%
4º ESO	872	31,6%
2º Bachillerato	881	31,9%
Total	2763	100,0%

La participación de los estudiantes en el estudio atendiendo al género ha sido de 1324 hombres, 1434 mujeres y 5 estudiantes no han manifestado su género al responder al cuestionario. En cuanto al profesorado, han participado un total de 158 docentes; de los cuales 70 han sido hombres y 87 mujeres y uno de ellos no ha respondido a la cuestión del género.

Tabla 2. Distribución de la muestra de estudiantes y profesores por género.

ESTUDIANTES			PROFESORES		
GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje	GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	1324	47,9%	Masculino	70	44,3%
Femenino	1434	51,9%	Femenino	87	55,1%
No especificado	5	0,2%	No especificado	1	0,6%
Total	2763	100,0%	Total	158	100,0%

Respecto a la distribución de estudiantes por Comunidades Autónomas, han participado 756 estudiantes en Madrid, 897 en Andalucía, 598 en Castilla y León y 512 estudiantes en Extremadura. En cuanto a los profesores, 47 de los participantes eran de centros de la Comunidad de Madrid, 31 de Andalucía, 44 de Castilla y León y 36 de Extremadura.

Tabla 3. Distribución de la muestra de estudiantes y profesores por Comunidades Autónomas.

Comunidad Autónoma	ESTUDIANTES		PROFESORES	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Madrid	756	27,4%	47	29,7%
Andalucía	897	32,5%	31	19,6%
Castilla y León	598	21,6%	44	27,8%
Extremadura	512	18,5%	36	22,8%
Total	2763	100,0%	158	100,0%

RESULTADOS

Resultados estudiantes

En cuanto a los resultados de los estudiantes, se puede observar una clara tendencia evolutiva hacia la justicia social en todas las dimensiones. Esto indica que a medida que aumenta su desarrollo cognitivo y su experiencia personal desarrollan una concepción más elaborada de la justicia social tanto en redistribución de recursos y competencias, como en el reconocimiento y respeto hacia todas las personas y en una participación más democrática.

En todos los niveles educativos de los estudiantes se manifiesta el mismo patrón respecto a las dimensiones de justicia social. Se puede observar, que la dimensión en la que presentan una puntuación media más elevada es en el **Reconocimiento** y respeto cultural por todas las personas, especialmente de aquellos colectivos más desfavorecidos. Como sabemos, vivimos en una sociedad cada vez más multicultural y heterogénea, lo que se manifiesta también en los centros educativos y promueve que los estudiantes estén cada vez más familiarizados con la diversidad incentivando el valor de respeto hacia las diferencias. A continuación, la dimensión que presenta unas puntuaciones más altas es la **Representación** o participación igualitaria de un modo democrático. Las respuestas a esta dimensión pueden estar determinadas por el modo en que observan los estudiantes que se toman las decisiones en sus entornos más inmediatos. Por último, la dimensión que presenta una puntuación menor en todos los niveles educativos es la **Redistribución**; hecho que puede estar asociado a que muchos de estos temas están vinculados con la economía y pueden estar más alejados de su vida cotidiana. Podemos observar esta tendencia en la tabla 4 y en el gráfico 1.

CURSO	Redistribución	Reconocimiento	Representación	Justicia Social Total
2º ESO	60	69	65	65
4º ESO	65	75	71	70
2º Bachillerato	68	77	72	72

Tabla 4. Puntuaciones medias de estudiantes en las dimensiones de Justicia Social por curso académico.

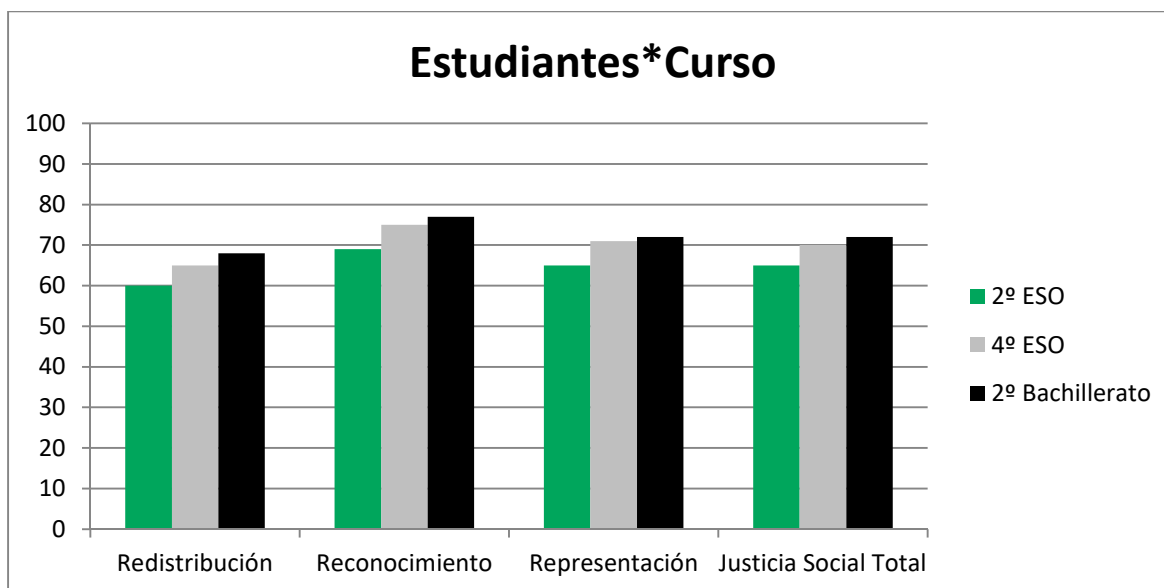


Figura 1. Diferencias de estudiantes en las dimensiones de Justicia Social por curso académico.

En cuanto al género, entre los estudiantes se puede observar que las mujeres presentan como promedio puntuaciones más elevadas que los hombres en todas las dimensiones de Justicia Social mostrando una mayor sensibilidad y compromiso por la Justicia social de las mujeres de educación secundaria y bachillerato que de los hombres de los mismos cursos académicos. Estos resultados se podrían vincular con una mayor concienciación de las mujeres hacia temas sociales de compromiso con la comunidad, que podrían asociarse con valores como el cuidado, la protección y la cooperación. Este hallazgo está en consonancia con un amplio número de estudios que muestran que las puntuaciones medias en aspectos relacionados con el desarrollo prosocial en las mujeres suelen ser más altas que en los hombres. Podemos observar estos resultados de una forma gráfica y visual en la tabla 5 y en la figura 2.

Tabla 5. Puntuaciones medias de estudiantes en las dimensiones de justicia social por género.

GÉNERO	Redistribución	Reconocimiento	Representación	Justicia Social Total
Hombre	64	71	67	67
Mujer	65	75	71	70

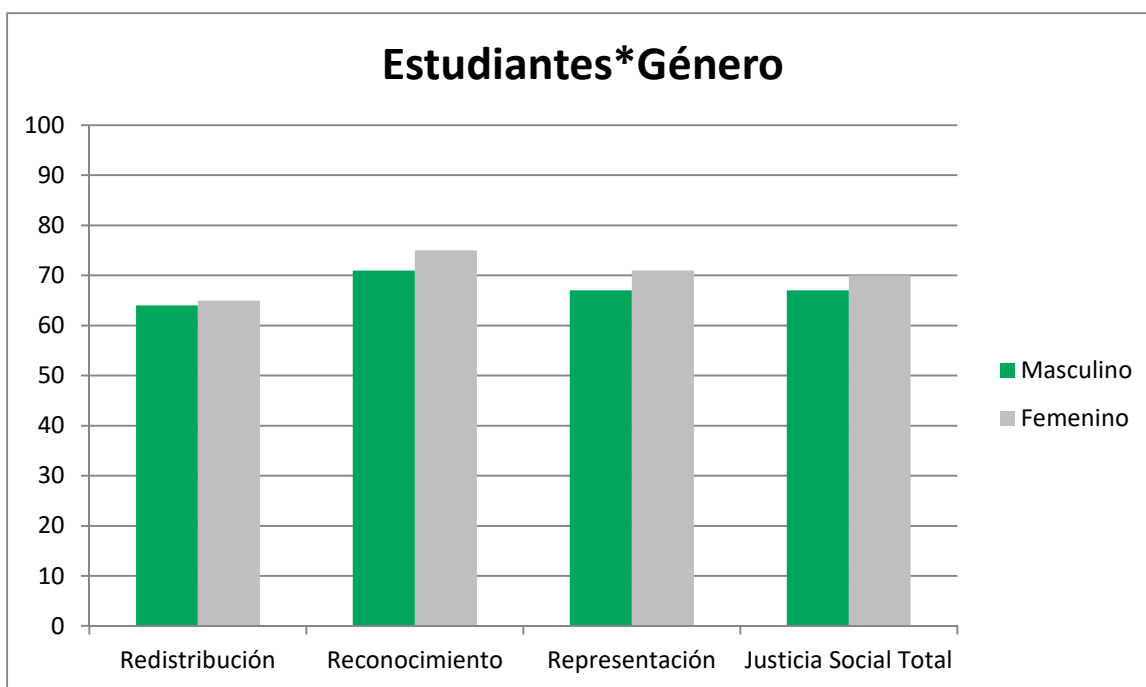


Figura 2. Diferencias de estudiantes en las dimensiones de Justicia Social por género.

También se pueden observar pequeñas diferencias en el promedio de las dimensiones de justicia social respecto a las distintas Comunidades Autónomas que han participado en el estudio, aunque estas no son significativas y ponen de manifiesto un elevado grado de concordancia entre las respuestas de los estudiantes de las diferentes Comunidades Autónomas. Por lo tanto, como podemos ver en la tabla 6 y en la figura 3 en todas las dimensiones de Justicia Social las diferencias son mínimas y no son significativas en su comparación por Comunidades Autónomas.

Tabla 6. Puntuaciones medias de estudiantes en las dimensiones de justicia social por Comunidad Autónoma.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Redistribución	Reconocimiento	Representación	Justicia Social Total
Madrid	65	74	69	69
Andalucía	62	73	68	68
Castilla y León	64	72	70	69
Extremadura	67	75	70	71

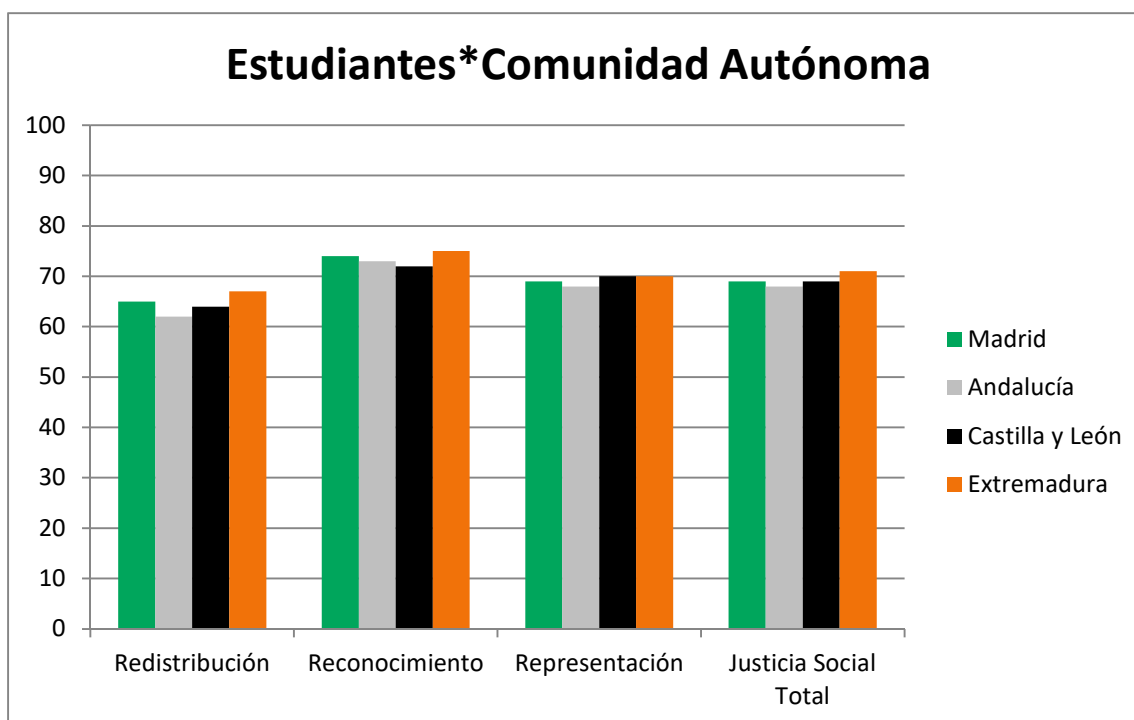


Figura 3. Diferencias de estudiantes en las dimensiones de Justicia Social por Comunidad Autónoma.

Resultados profesorado

Respecto a los resultados del profesorado atendiendo a su género, se observa la misma tendencia que en los estudiantes, con promedios más elevados en las mujeres que en los hombres; excepto en la dimensión de redistribución que tanto hombres como mujeres presentan la misma puntuación media. Sin embargo, a diferencia de los estudiantes, podemos observar como la media más elevada de los docentes es en la dimensión de **Redistribución**, lo que puede estar asociado a que los adultos están más familiarizados con temas económicos y la distribución de recursos. La siguiente dimensión con mayor desarrollo entre el profesorado es el **Reconocimiento** y por último, la **Representación** o participación. Podemos observar estos resultados en la tabla 7 y en la figura 4.

Tabla 7. Puntuaciones medias de profesores en las dimensiones de justicia social por género.

GÉNERO	Redistribución	Reconocimiento	Representación	Justicia Social Total
Hombre	79	74	72	75
Mujer	79	75	74	76

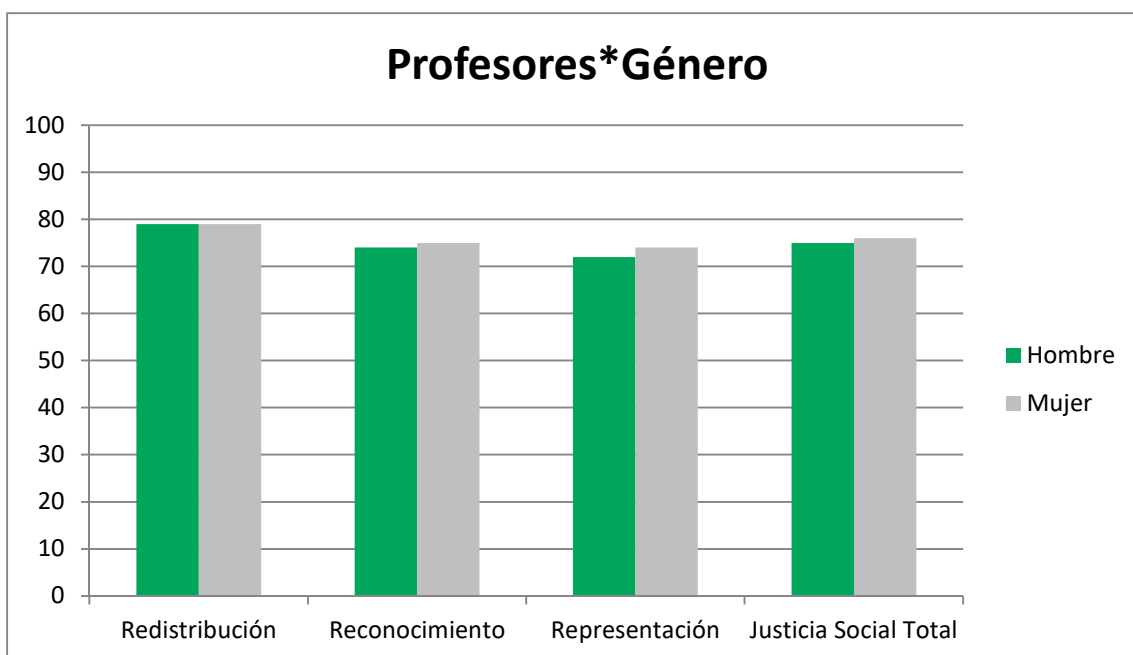


Figura 4. Diferencias de profesores en las dimensiones de Justicia Social por género.

Por Comunidad Autónoma, al igual que en los estudiantes, las dimensiones de Redistribución y Reconocimiento siguen la misma tendencia, con un promedio más elevado en la Comunidad de Madrid, seguido muy de cerca por Extremadura, luego por Castilla y León y Andalucía con el promedio más bajo; pero sin observarse diferencias significativas entre ninguna de ellas. En Representación, la puntuación más elevada la presenta Extremadura, seguido por la Comunidad de Madrid y después Andalucía y Castilla y León con el mismo promedio. Y por último, respecto a la dimensión de Justicia Social general, Madrid y Extremadura presentan la puntuación más elevada con la misma media, seguido por Castilla y León y muy de cerca por Andalucía. Cabe destacar que las diferencias entre Comunidades Autónomas son mínimas y en ninguna caso puede decirse que sean significativas. Podemos observar estos resultados en la tabla 8 y en la figura 5.

Tabla 8. Puntuaciones medias de profesores en las dimensiones de justicia social por Comunidad Autónoma.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Redistribución	Reconocimiento	Representación	Justicia Social Total
Madrid	82	77	75	78
Andalucía	75	70	70	72
Castilla y León	78	73	70	73
Extremadura	81	76	77	78

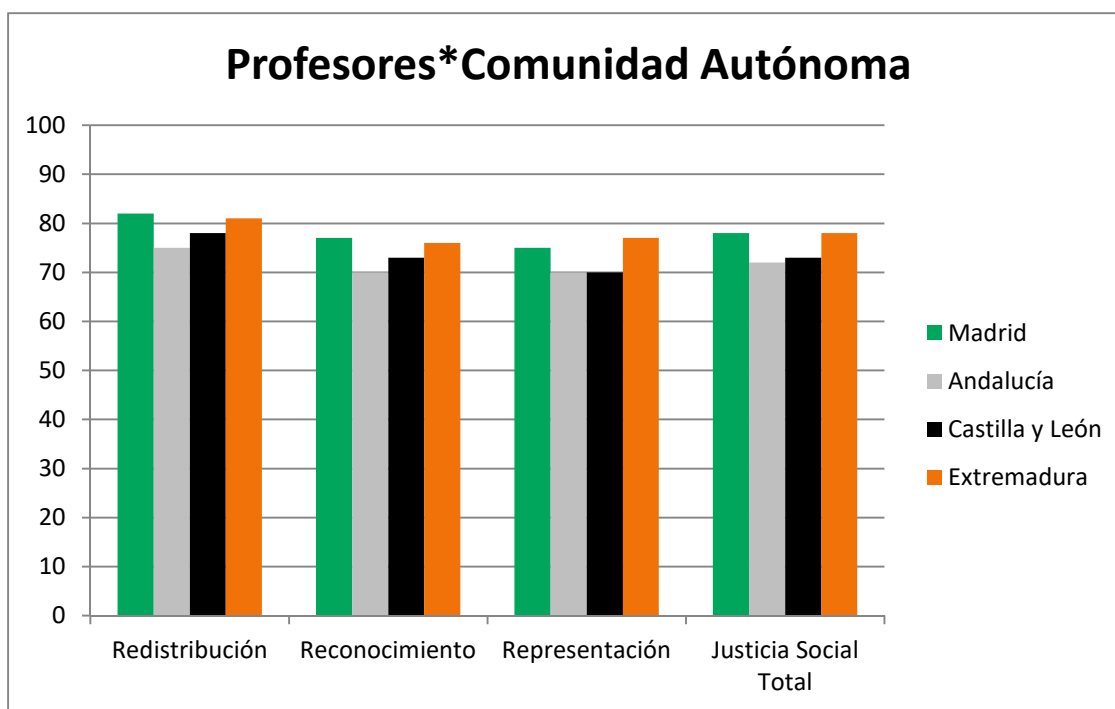


Figura 5. Diferencias de profesores en las dimensiones de Justicia Social por Comunidad Autónoma.

Resultados por centro:

En el siguiente apartado se muestra la comparación de las medias de los **estudiantes** en todas las dimensiones de Justicia Social en relación a los centros educativos que han participado en el estudio. Todas las puntuaciones están descritas y adaptadas a una escala de Justicia Social del 0 al 100. Podemos observar que la posición del **IES José Hierro** con respecto a las puntuaciones del resto de institutos públicos participantes sigue la tendencia de los resultados generales de los estudiantes, con la puntuación media más elevada en la dimensión de **Reconocimiento** de la diversidad (74 puntos), seguida de la dimensión de **Representación** o participación con 69 puntos y por último la dimensión de **Redistribución** con 67 puntos. Presentando una media en la puntuación de Justicia Social general de 70 puntos. Estos resultados los podemos observar de una forma más visual en comparación con el resto de centros educativos participantes en la figura 6, así como las puntuaciones promedio del IES José Hierro en todas las dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación y Justicia Social Total) en relación con el resto de centros educativos, en la tabla 9.

Tabla 9. Puntuaciones medias de estudiantes en las dimensiones de justicia social por centro educativo.

ESTUDIANTES				
CENTRO	Redistribución	Reconocimiento	Representación	Justicia Social Total
1	67	74	69	70
2	63	73	68	68
3	66	74	70	70
4	63	74	70	69
5	64	73	71	69
6	65	75	72	70
7	62	67	69	66
8	67	74	69	70
9	60	72	68	67
10	65	74	70	69
11	63	74	68	68
12	62	71	65	66
13	64	74	69	69
14	63	70	69	67
15	67	75	70	70
16	68	76	72	72
17	65	74	68	69

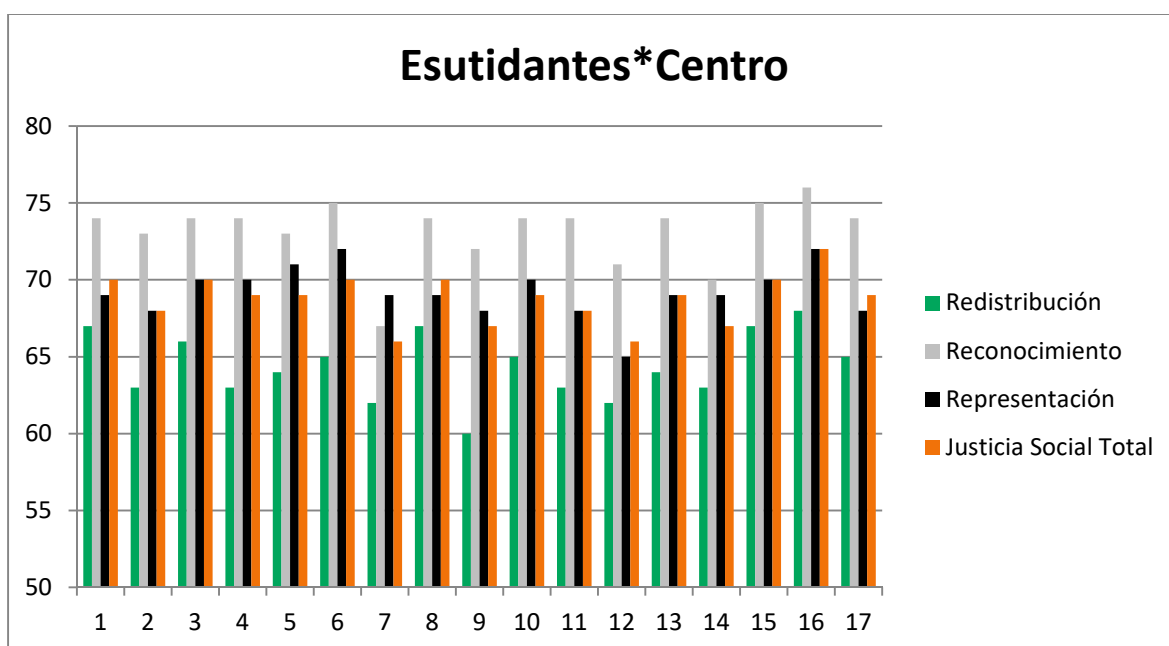


Figura 6. Diferencias de estudiantes en las dimensiones de Justicia Social por centro educativo.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

El cuestionario sobre Justicia Social ha sido diseñado para analizar las representaciones que poseen profesores en activo y estudiantes de educación secundaria de diferentes niveles educativos respecto a las tres grandes dimensiones de Justicia Social: Redistribución, Reconocimiento y Representación (Fraser, 2009; Sen, 2010; Murillo y Hernandez Castilla, 2011). El cuestionario ha sido aplicado en la Comunidad de Madrid, Castilla y León, Andalucía y Extremadura.

Para analizar los resultados hemos obtenido un promedio de las puntuaciones en Redistribución, Reconocimiento, Representación y Justicia Social general que han sido adaptadas a escalas de 0 a 100 para poder establecer comparaciones.

Los resultados de los estudiantes de todos los niveles educativos analizados (2º ESO, 4º ESO y 2º Bachillerato) siguen la misma tendencia en sus puntuaciones, con valores promedio más altos en la dimensión de Reconocimiento, seguido de la dimensión de Representación en segundo lugar y por último en la dimensión de Redistribución. Esta tendencia es diferente en los resultados del profesorado, que manifiestan puntuaciones más elevadas en Redistribución, seguidas por el Reconocimiento hacia la diversidad y por último de la Representación o participación de un modo democrático.

Respecto a la comparación entre hombres y mujeres, tanto en estudiantes como en profesores se observan valores promedio más elevados en las mujeres que en los hombres, mostrando las mujeres tendencias más prosociales hacia la justicia en todas sus dimensiones; aunque estas diferencias no son significativas. Además se observa como las representaciones de justicia social se desarrollan con la edad y el nivel educativo, pues a medida que aumentan estos, se obtienen puntuaciones medias más altas en las escalas de Redistribución, Reconocimiento, Representación y Justicia Social general.

Respecto al estudio comparativo por Comunidades Autónomas, como era de esperar, no se han encontrado diferencias significativas, por lo que no podemos atribuir el contexto ni la residencia en una determinada Comunidad Autónoma con el desarrollo de las representaciones hacia la Justicia social.

Gracias por su participación en nuestra investigación del Plan Nacional I+D+i (2011)

Si desean ampliar cualquier tipo de información adicional acerca del estudio no duden en ponerse en contacto con nosotros a través del correo electrónico: vanesa.sainz@uam.es o del teléfono 639042965.



Estimado director:

Por medio de la presente queríamos agradecerles a la Dirección del centro, al profesorado y al alumnado la disposición que han tenido para participar en el proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del plan I+D+i (EDU2011-29114).

Mediante este proyecto que estamos desarrollando, **“Escuelas para la justicia social”**, investigamos los fundamentos de la Justicia Social en Educación, con el objetivo de desarrollar desde los centros educativos, como principales agentes de cambio, la contribución al logro de una sociedad más justa y equitativa.

En esta fase de la investigación estamos analizando las representaciones que tienen estudiantes y docentes sobre diversos temas de actualidad relacionados con la Justicia Social especialmente en el ámbito educativo. Para ello, hemos diseñado un cuestionario que hemos aplicado en vuestro centro al alumnado de 2º y 4º de ESO y de 2º de Bachillerato, así como a los docentes que han decidido participar en el estudio. Gracias a vuestra colaboración, junto con la de otros centros educativos de varias Comunidades Autónomas, hemos podido conocer y analizar las concepciones sobre Justicia Social que tienen los agentes educativos en nuestra sociedad actual.

Por ello, queremos reiterar nuestro más sincero agradecimiento por la participación de vuestro centro en la investigación, que rogamos se haga extensivo a toda la comunidad educativa y especialmente al claustro de profesores. Confiamos en que con trabajos como este podamos avanzar juntos hacia una sociedad y un sistema educativo más justo.

Quedamos en todo momento a su disposición y a la de toda la comunidad educativa de su centro para cualquier tipo de información o cualquier otra cuestión en la que crean conveniente nuestra colaboración.

Reciban un fuerte abrazo,

Liliana Jacott
Profesora Titular
liliana.jacott@uam.es

Antonio Maldonado
Profesor Titular
antonio.maldonado@uam.es

Vanessa Sainz
Investigadora
vanesa.sainz@uam.es



Javier Murillo Torrecilla, Profesor Titular de la Facultad de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en calidad de investigador principal del proyecto **ESCUELAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL** y en representación del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)

Certifica que:

El IES -----

Ha participado en el proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del plan I+D+i con referencia EDU2011-29114 contribuyendo a la recogida de datos del Cuestionario Representaciones sobre Justicia Social con una muestra de sus estudiantes y profesores.